

Øyeblikkets betydning i elevsamtalen

*En kvalitativ analyse av lærernes kommunikasjonsferdigheter i
elevsamtalen*

Stine Støvern



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk, Det Utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

20.mai 2009

Sammendrag

Tittel

Øyeblikkets betydning i elevsamtalen. En kvalitativ analyse av lærernes kommunikasjonsferdigheter i elevsamtalen.

Bakgrunn og formål

I masteroppgaven ønsket jeg å se nærmere på betydningen av læreres evne til kommunikasjon i elevsamtalen. Jeg fikk tilgang til datamaterialet til pilotstudiet ved Institutt for spesialpedagogikk: "Elevsamtalen som redskap for elevmedvirkning og tilpasset opplæring". Dette er en intervensjonsstudie som handler om styrking av læreres kommunikasjonsferdigheter i elevsamtalen, og hvordan man kan anvende elevsamtalen som et utviklingsfremmende verktøy. Undersøkelsen ble satt i gang på bakgrunn av nye forskrifter til opplæringsloven. De innebærer at læreren skal ha jevnlig dialog med elevene om elevens utvikling og situasjon utover det faglige. Det krever at lærer har spesifikke kommunikasjonsferdigheter som ligner på rådgiveres kommunikative kompetanse. Målet med analysen var å identifisere møteøyeblikkene (*moments of meeting*) i samspillet som synes å fremme positiv utvikling (*moments of movement*) for eleven. Analysen kan gi grunnlag for økt kunnskap om lærernes verbale og non-verbale kommunikasjons- og relasjonsferdigheter.

Problemstilling

Hva kjennetegner læreres kommunikasjonsferdigheter som bidrar til utvikling i elevsamtaler?

Som en presisering utarbeidet jeg tre forskerspørsmål på bakgrunn av Daniel N. Stern teori om møteøyeblikk i dialoger:

- 1) *Hvordan arter "moments of meeting" seg i elevsamtalene?*
- 2) *Hvordan arter "moments of movement" seg i elevsamtalene?*
- 3) *Hvordan arter "missed moments" seg i elevsamtalene?*

Metode

Den metodiske tilnærmingen var videoobservasjon av rollespilte elevsamtaler. 12 lærere ved en grunnskole har deltatt i et treningsopplegg i kommunikasjonsferdigheter i regi av forskere ved ISP. Lærerne fikk undervisning og veiledet trening i kommunikasjon gjennom bruk av rollespill. Rollespillene ble filmet, noe som resulterte i 14 videoopptak av simulerte elevsamtaler. To av disse videoopptakene valgte jeg ut som grunnlag for min kvalitative analyse. I videoanalysen ble det undersøkt hva som ledet til øyeblikkene. Det ble utarbeidet kategorier og underkategorier i et trenodesystem for å finne systematikk i prosessen som utløste øyeblikkene. Sterns teori, samt rådgivningsteori, ble anvendt som teoretisk rammeverk for analysen (induksjon), mens frie noder ble drevet frem ut i fra datamaterialet (deduksjon). Kombinasjonene av induksjon og deduksjon kan beskrives som abduksjon. NVivo 8 ble benyttet som verktøy i analysen.

Resultater og konklusjon

Moments of movement (utvikling) i elevsamtalene synes å la seg muliggjøre ved at læreren legger til rette for *moments of meeting* (møteøyeblikk). Fellesnevneren i datamaterialet mitt var at elevene hadde lite motivasjon i forhold til skolearbeid. Gjennom positiv fokusering viser undersøkelsen at lærerne kan legge til rette for at elevene får økt motivasjon og økt bevissthet om egne styrker, både faglig og psykososialt. Aktiv lytting og en anerkjennende holdning til eleven, ser ut til å være positivt for å få frem elevens refleksjoner på det faglige og psykososiale områder. Intersubjektivitet mellom partene og at læreren viser genuin interesse for eleven står sentralt. *Missed moments* forekom når læreren for eksempel avbrøt eleven, ikke fanget deres mening eller overhørte deres utsagn. Ved at *missed moments* reduseres, kan negative konsekvenser av dem bli minimalisert ved at lærerne øker sin kommunikative kompetanse. Det ligger muligheter for utvikling i *missed moments* ved at man lærer av dem. Lærere som deltok i prosjektet ønsket å utvikle seg i forhold til kommunikasjonsferdigheter, og det er et verdifullt utgangspunkt.

Forord

Undersøkelsen om elevsamtalen og kommunikasjonsferdigheter har vært en spennende og svært lærerik prosess. En stor takk til forskerne ved Institutt for spesialpedagogikk som har latt meg få tilgang til datamaterialet i deres pilotstudie ”*Elevsamtalen som redskap for elevmedvirkning og tilpasset opplæring*”. Det å bli involvert i dette prosjektet var veldig motiverende. Cecilie Sveum har vært uunnværlig for meg i prosessen med å bearbeide datamaterialet og har gitt meg viktig kunnskap i forbindelse med å analysere kommunikasjon. Takk, Cecilie.

Heidi Mjelve har, som veileder, vært svært oppmuntrende og bidratt til at det å skrive masteroppgave har vært en positiv opplevelse for meg. Hennes konstruktive tilbakemeldinger og oppfølging gjennom hele studien har bidratt til at oppgaven har tatt form. Tusen takk til deg, Heidi! En stor takk også til medstudent og kollega Nina for at vi har fulgt hverandre og oppmuntret hverandre gjennom studiet. Takk også til Anders, gode venner og familien for ros og nyttige råd underveis.

Oslo, 20.mai 2009

Stine Støvern

Innhold

1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	9
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	11
2. TEORETISK REFERANSERAMME	12
2.1 ELEVSAMTALENS LOVMESSIGE PLATTFORM OM UTVIKLING	13
2.2 ELEVSAMTALEN OG DENS HENSIKT	14
2.2.1 <i>Elevsamtalen som verktøy for å sikre tilpasset opplæring.....</i>	<i>15</i>
2.3 ELEVSAMTALEN I ET FOREBYGGINGS- OG UTVIKLINGSPERSPEKTIV	16
2.4 MOMENTS OF MEETING I ELEVSAMTALEN SOM GRUNNLAG FOR MOMENTS OF MOVEMENT	18
2.5 VEIEN FRA MOMENTS OF MEETING TIL MOMENTS OF MOVEMENT	20
2.5.1 <i>Intersubjektivitet i elevsamtalen.....</i>	<i>20</i>
2.5.2 <i>Kairos i utviklingsprosessen.....</i>	<i>22</i>
2.5.3 <i>Kommunikasjonsferdigheter hos lærerne som bidrar til utvikling i elevsamtalen....</i>	<i>24</i>
2.5.4 <i>Holdninger som bør ligge til grunn i elevsamtalen.....</i>	<i>27</i>
2.6 MISSED MOMENTS.....	30
2.7 OPPSUMMERING TEORI	32
3. METODE.....	33
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	34
3.2 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIV.....	34

3.3	VIDEOOBSERVASJON SOM METODE	37
3.4	UTVALG	40
3.5	GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLINGEN	41
3.6	KVALITATIV ANALYSE AV VIDEOOPTAK - EN HERMENEUTISK TILNÆRMING	42
3.7	VALIDITET OG RELIABILITET	50
3.8	FORSKNINGSETISKE UTFORDRINGER	57
4.	FUNN OG DRØFTING AV DATAMATERIALET.....	59
4.2	MOMENTS OF MEETING	60
4.2.1	<i>Verbal kommunikasjon (aktiv lytting).....</i>	<i>61</i>
4.2.2	<i>Non-verbal kommunikasjon (aktiv lytting).....</i>	<i>64</i>
4.3	MOMENTS OF MOVEMENT	66
4.3.1	<i>Kairos.....</i>	<i>66</i>
4.3.2	<i>Økt bevissthet</i>	<i>70</i>
4.3.3	<i>Økt motivasjon.....</i>	<i>74</i>
4.3.4	<i>Handlingsplan</i>	<i>79</i>
4.4	MISSED MOMENTS	84
5.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	90
	KILDELISTE	94
	Vedlegg	100

1. Innledning

Samtaler mellom elever og lærere foregår kontinuerlig gjennom hele skoledagen. Det kan være spontane og uformelle dialoger i klasserommet, på gangen eller i friminuttet. De uformelle elevsamtalene kan være en konsekvens av negative handlinger, eller de kan være hverdagslig prat om trivielle temaer. Med elevsamtalen i denne oppgaven mener jeg den formelle og planlagte elevsamtalen som er lovpålagt gjennom opplæringsloven og dens forskrifter. Elevsamtalen er en planlagt, forberedt og personlig samtale mellom lærer og elev. Den gjennomføres systematisk og er knyttet opp mot skolens mål. Systematiske og spontane samtaler mellom voksen og barn bør ta utgangspunkt i anerkjennelse og empati. Dette betyr at man må bestrebe seg på å oppnå likeverdighet i samtalen. Samtalene bør derfor ivareta barnets mulighet til aktiv deltakelse. Den voksnes funksjon blir i stor grad å "fange" barnets ulike initiativ, bekrefte og bidra til videreutvikling av barnets tanker og uttrykksmåter (Breilid 2007).

I elevsamtalen er målet å legge forholdene til rette for et godt lærings- og arbeidsmiljø (Limstrand, 2006). Den har til hensikt å gi tilbakemelding og veiledning til elevene underveis i læringsprosessen. Oppgaven vil ikke fokusere på uformelle dialoger lærere og elever har gjennom skolehverdagen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom møter med elever og lærere i arbeid som spesialpedagog og gjennom veiledning av studenter, har min interesse for betydningen av kommunikasjonsferdigheter i samtaler økt. Jeg har fått tilgang til datamaterialet til en pilotstudie ved Institutt for spesialpedagogikk: "Elevsamtalen som redskap for elevmedvirkning og tilpasset opplæring". Dette er en intervensjonsstudie som handler om styrking av kontaktlæreres kommunikative kompetanse i elevsamtalen. Målet er å

synliggjøre hvordan lærere kan anvende elevsamtalen som et utviklingsfremmende verktøy for elevers læring, velvære og psykiske helse.

1.2 Presentasjon av problemstilling

I masteroppgaven ønsker jeg å se nærmere på betydningen av lærernes evne til kommunikasjon i elevsamtalen. Blir eleven kun snakket *til*, eller er det en dialog hvor begge parter deltar aktivt? Kommunikasjonsferdigheter som forutsetning for å være en god samtalepartner, vil bli presentert i teorigrunnlaget. Formålet med analysen er å identifisere møteøyeblikkene (*moments of meeting*) i samspillet som synes å fremme positiv utvikling (*moments of movement*) for eleven. Analysen kan gi grunnlag for økt kunnskap om lærernes verbale og non-verbale kommunikasjons- og relasjonsferdigheter. Med denne bakgrunnen har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

”Hva kjennetegner læreres kommunikasjonsferdigheter som bidrar til utvikling i elevsamtaler?”

For å svare på hovedproblemstillingen har jeg valgt å konkretisere den gjennom følgende tre forskerspørsmål:

- 1) Hvordan arter ”moments of meeting” seg i elevsamtalene?*
- 2) Hvordan arter ”moments of movement” seg i elevsamtalene?*
- 3) Hvordan arter ”missed moments” seg i elevsamtalene?*

Oppgaven vil i hovedsak fokusere på hvilke ferdigheter lærere har, som bidrar til utvikling i samtalene. Gjennom de tre forskerspørsmålene vil jeg se på ”øyeblikkene” i forhold til lærerens evne til tilstedeværelse og anerkjennelse i samtalene. Videre vil jeg se på hvordan verbal og non-verbal kommunikasjon arter seg i samtalene. Begrepene om de tre øyeblikkene er utviklet av Daniel N. Stern. Hans teori vil danne

bakteppet for teorigrunnlaget i analysen. Nedenfor presenterer jeg begrepene kort, jeg vil gjøre rede for de i dybden i neste kapittel. De tre nevnte øyeblikkene vil bli skrevet med kursiv i teksten. På den måten blir de fremhevet og tydeliggjort. *Moments of meeting* kan oversettes med *møteøyeblikk*. *Moments of movement* kan oversettes med *utvikling* eller *bevegelse*, mens *missed moments* blir oversatt med *tapte øyeblikk*. Jeg velger å bruke de engelske begrepene og de norske oversettelsene om hverandre for å få variasjon i språket.

I følge Stern er det nødvendig med et *møteøyeblikk* mellom samtalepartene for at det skal skje en utvikling i dialogen. *Moments of meeting* kan føre til *moments of movement* hvis man reagerer og handler når et *møteøyeblikk* oppstår. *Moments of movement* dreier seg om bevegelse eller utvikling. Elevsamtalen skal være utviklende og bidra til positiv vekst både faglig og sosialt. I denne sammenhengen dreier det seg om å benytte *møteøyeblikk* for å skape utvikling (*movement*). I det siste forskerspørsmålet brukes begrepet *missed moments*. Med det menes øyeblikk som læreren ikke fanger opp. Når læreren ikke griper dette øyeblikket og jobber videre med det, er det et *missed moment* (Stern, 2007). Jeg synes det er viktig å fokusere på det som er positivt og på hva lærerne får til, fremfor å vektlegge det de ikke får til. Begrepet *missed moments* er for så vidt negativt ladet, men likevel viktig å få frem. Det er naturlig at vi mennesker ikke mestrer alt. De fleste ferdighetsområder krever trening og øvelse, det er nødvendig at vi prøver og feiler for å bli bedre på ulike områder. Av den grunn er det viktig at vi forsøker å identifisere hva som fører til tapte øyeblikk, for å senere kunne kjenne de igjen for å skape utvikling.

Ved å se forskerspørsmålene i sammenheng vil jeg forsøke å få svar på min hovedproblemstilling og dermed få innblikk i hva som kjennetegner ferdigheter lærere har som bidrar til utvikling i samtalene. Dette vil jeg gjøre gjennom kvalitativ analyse av videoopptak av simulerte elevsamtaler.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Det første kapitlet inneholder en redegjørelse for valg av tema, formålet med oppgaven og en presentasjon av problemstilling og forskerspørsmålene knyttet til denne.

Det andre kapitlet gir en presentasjon av de faglige referanserammene som undersøkelsen bygger på. Her vil begrepene *moments of meeting*, *moments of movement* og *missed moments* være grunnleggende for teoridelen. For at disse møteøyeblikkene kan oppstå er det visse kommunikasjonsferdigheter hos læreren som må ligge til grunn. Jeg vil derfor presentere betydningen av tillit, anerkjennelse, empati, oppmerksomhetsferdigheter og responsferdigheter.

Det tredje kapitlet er en gjennomgang og drøfting av metodiske valg. Undersøkelsens validitet blir drøftet her, samt forskningsetiske utfordringer.

Det fjerde kapitlet inneholder en analyse av datamaterialet som er samlet inn gjennom videoopptak av simulerte elevsamtaler. Selv om jeg ikke selv var med på datainnsamlingen har jeg gjort analyse av videoopptakene delvis alene og delvis i samarbeid med forskerne. Jeg vil presentere funnene for deretter å drøfte disse opp mot relevant teori.

Det femte og avsluttende kapitlet er en oppsummering av oppgaven. Jeg vil her presenterer hva jeg mener er hovedfunn og tendenser i datamaterialet.

2. Teoretisk referanseramme

For å besvare overnevnte problemstilling velger jeg å støtte meg til teori om elevsamtalen og om kommunikasjonsferdigheter i rådgivning som etter min oppfatning har overføringsverdi til elevsamtalen. I og med at elevsamtalen satt i system er et relativt nytt fenomen i norsk skole, finnes det foreløpig begrenset mengde litteratur om temaet.

Innledningsvis presenterer jeg elevsamtalen generelt. Deretter presenterer jeg hovedtrekkene i teorien til Daniel Stern om *moments of meeting*, *moments of movement* og *missed moments*. Stern skriver om øyeblikkene i hverdagen til mennesker. Etter min oppfatning kan det overføres til skolehverdagen for elever og lærere. For å belyse hvilke ferdigheter lærere trenger for å gjennomføre gode elevsamtaler, støtter jeg meg til rådgivningsteori fordi rådgivning handler om hvordan man møter mennesker. I teorien defineres rådgivning som en hjelp til selvhjelp hvor den profesjonelles rolle er å tilrettelegge for maksimal vekst ved å bringe frem iboende krefter og ferdigheter hos radsøkeren (Lassen, 2008). Det sentrale er å fokusere på radsøkers muligheter for utvikling. H. Davis (1995) mener at rådgivning dekker enhver situasjon hvor det er enighet om at ett eller flere mennesker går inn i et samarbeid med et annet menneske for å gi hjelp. De fleste har ønske om vekst og utvikling i sitt liv, men noen ganger trenger man litt hjelp og tilrettelegging for å komme i gang. Egan (1998), Carkhuff og Anthony (1986) hevder at en rådgivers rolle blir å følge enkeltmennesker eller grupper i en utviklingsprosess fra en utilfredsstillende situasjon (derav behovet for hjelp), mot en ny situasjon karakterisert av ønsket om forbedring. Rådgivning er basert på kommunikasjon og dialog (Lassen, 2004; Handal og Lauvås, 1999). Derfor er det viktigste redskapet rådgiver bruker seg selv. Dette inkluderer både holdninger og menneskesyn, ferdigheter og egenskaper. Et positivt menneskesyn tar utgangspunkt i at alle mennesker har evner og muligheter til å lære og å utvikle seg. Det kreves at rådgiver har teoretisk innsikt i menneskers og

systemers utvikling. Rådgivers ferdigheter til skille mellom egne behov og hjelpsøkernes, egenskaper som empati, kongruens og respekt og kommunikasjonsferdigheter påvirker hverandre gjensidig (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2005). Dette er holdninger og tanker som har overføringsverdi til lærernes møte med elever i elevsamtalen, og jeg velger derfor å støtte meg til det i oppgaven. Jeg knytter rådgivningsteori opp mot teori om kommunikasjonsferdigheter som fremmer positiv utvikling i interaksjonen.

2.1 Elevsamtalens lovmessige plattform om utvikling

I elevsamtalen er begrepet utvikling sentralt. Gjennom samtaler kan elev og lærer sammen finne ut av hva som må gjøres annerledes og endres for at man kan skape en positiv utvikling. Prosjektet, som jeg er tilknyttet, kom i gang på bakgrunn nye forskrifter til opplæringsloven. Opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-3, sjette ledd) og lovens kapittel 9a *"Elevane sitt skulemiljø"*, med forskrifter § 3-4a. *Dialog om anna utvikling: "læraren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-3 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet"* (Lovdata). Disse forskriftene trådte i kraft 1. august 2007. I tillegg til samtalene om elevens faglige utvikling skal læreren nå også ha *jevnlig* samtaler om *annen* utvikling. Lærerne bør se hele eleven, både faglig og psykososialt. Elev og lærer skal ha en løpende dialog om elevens utvikling og situasjon utover det faglige. Det krever at lærer har spesifikke kommunikasjonsferdigheter som ligner på ferdighetene som rådgivere har tilegnet seg. I og med elevsamtalen blir satt i system, kan det medføre at eleven blir mer åpenhjertig ved berøring av vanskelige temaer. Konsekvenser blir beskyttelse av eleven og i gangsetting av akutte tiltak. Lærere bør være forberedt på å møte og å takle dette på en god måte.

Elevsamtalen bør sees i lys av kravet om tilpasset opplæring. Opplæringslovens formålsparagraf (§1-3, femte ledd), ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lærerkandidaten*” ligger til grunn for kravet om tilpasset opplæring for alle elever på alle nivåer i den norske skole. I opplæringsloven legges det vekt på at alle barn skal ha lik rett til opplæring etter sine evner og forutsetninger. ”En inkluderende skole” var et viktig begrep i L97, Kunnskapsløftet viderefører tanken om en inkluderende skole med vekt på tilpasset opplæring. Barn med spesialpedagogiske behov bør så langt det lar seg gjøre få sin opplæring innenfor rammen av ordinær undervisning. Elevsamtalen er et nyttig verktøy i denne kartleggingsprosessen.

2.2 Elevsamtalen og dens hensikt

Elevsamtalen har til hensikt å gi tilbakemelding og veiledning til elevene underveis i læringsprosessen. Formålet med elevsamtalen er å legge til rette for et godt lærings- og arbeidsmiljø (Limstrand, 2006). Elevsamtalen defineres i denne sammenhengen som en formell, planlagt, forberedt og personlig samtale mellom elev og lærer. Samtalen er delvis strukturert med en ytre ramme, et formål og med tema som er knyttet opp mot skolens mål. Den skal gjennomføres *jevnlig*. Det er ikke forskriftsfestet hvor mange samtaler som skal gjennomføres i løpet av et skoleår. Antallet bestemmes lokalt og det er ulik praksis på ulike skoler. I følge Limstrand er to samtaler i året for lite, tre samtaler er et minimum, mens fire elevsamtaler i året er det ideelle (ibid.). Samtalen skal fremme refleksjon og sette i gang bevisstgjøringsprosesser som har til hensikt å øke selvtillit og å reflektere over egen læring og utvikling (Limstrand, 2006). Intensjonen er at samtalene skal legges inn som faste elementer i skolemønsteret. De skal ikke gjennomføres som en konsekvens av enkelthendelser. Elevsamtalen står sentralt i Kunnskapsløftet og er forskriftsfestet gjennom opplæringsloven. Gjennom tilføyelsen ved forskriften i august 2007, som sier at læreren også skal dialog om ”anna utvikling”, stiller det krav til lærernes

kommunikasjonsferdigheter. Gamst og Langballe (2004) bruker termen institusjonaliserte samtaler når det er snakk om barnesamtaler i juridiske kontekster og i forbindelse med barnevernsamtaler. Elevsamtalen kan beskrives som en institusjonalisert samtale. I det ligger det at samtalen ikke er en hverdagslig prat, men en strukturert og målrettet dialog om ulike temaer og med delvis predefinerte målsettinger. Det betyr ikke at elever og lærere ikke skal ha spontante samtaler i skolehverdagen, men det menes at i tillegg til disse uformelle og spontane samtalene underveis, så skal det være satt av tid til samtaler hvor både elev og lærer har forberedt seg og hvor man har en dialog som er delvis systematisk og strukturert.

2.2.1 Elevsamtalen som verktøy for å sikre tilpasset opplæring

For å oppnå tilpasset opplæring bør lærere, i tillegg til grundig kartlegging av elevens forutsetninger og evner, lytte til elevenes tanker og meninger om egne læreprosesser. Gjennom elevsamtalen kan læreren hjelpe elevene med å styrke deres faglig og sosiale læringsprosess. Elevsamtalen er en naturlig følge av kravet om tilpasset opplæring i opplæringslovens § 1-3. *Tilpassa opplæring*. Samtalen er et viktig redskap for læreren i operasjonaliseringen av denne loven. Alle elever har rett til tilpasset opplæring og den skal gis ved bruk av skolens ordinære ressurser. Tilpasset opplæring benyttes som et overordnet begrep og omfavner all opplæring som foregår i regi av skolen, det betyr at den omfatter alle aktiviteter som foregår i skolen (Schultz, Hauge og Støre, 2008). Befring (2008) presiserer at man generelt i skolen må legge vekt på hva barnet vet, kan og vil. Fokuset bør være å beskrive de positive egenskapene alle mennesker har. Positiv fokusering er kjernen i pedagogikken som garanterer at alle barn har mulighet til å bli møtt og sett på en verdig og positiv måte, og få oppleve at de er noe (ibid.). Gjennom elevsamtalen har læreren anledning til å kartlegge elevens mulighet for å mestre skolehverdagens utfordringer. Læreren har anledning til å bli godt kjent med hver enkelt elev på det psykososiale plan, samtidig som hun har mulighet til å tilpasse opplæringen i forhold til elevenes faglige

utviklingsmuligheter. Elevsamtalene skal i følge opplæringsloven gjennomføres i tillegg til ordinær undervisning. Enkelte lærere kan synes det er vanskelig å ha god kontakt med elevene da de er kontaktlærer for mange elever og mye av tiden blir gått med til administrative gjøremål og felles utviklingsarbeid ved skolen. I den forbindelse er det viktig å fremheve at det ikke nødvendigvis er mengden tid som blir brukt til samtaler, men kvaliteten på lærernes kontakt. Det avgjørende for eleven er å vite at læreren bryr seg om ham eller henne. Elevsamtaler er relasjonsbyggende og et viktig verktøy for å utvikle gjensidig tillit mellom lærer og elev (Bergkastet & Andersen, 2006). Et godt forhold mellom lærer og elev preges av åpenhet, gjensidig avhengighet og hensyntagen til hverandres behov. Samtalen krever at man er konsentrert om eleven, at man gir tid og ro til å lytte. Det fordrer at man lytter mer enn man selv snakker, og at man legger vekk sin profesjonelle rolle (Kinge, 2006). Å møte eleven med anerkjennelse og empati, kan bidra til at de også møter andre med anerkjennelse og empati. Disse to begrepene blir presentert i dybden senere.

2.3 Elevsamtalen i et forebyggings- og utviklingsperspektiv

Målet med elevsamtalen er at den skal bidra til utvikling både faglig og sosialt. Kapittel 9 a i Opplæringsloven handler om elevenes skolemiljø. § 9a- 4-5 forskriftsfester systematisk jobbing for å fremme elevens helse, miljø og trygghet, og elevene skal delta i dette arbeidet. Hvis man ser på elevsamtalen i et forebyggende perspektiv for psykisk helse kan man trekke tråder til Caplan. Caplan (1964) fremhever betydningen av forebygging, og hevder at forebyggende arbeid kan fremme psykisk helse på en langt mer effektiv måte enn behandling. Man kan se på elevsamtalen som et forebyggende tiltak i et psykososialt perspektiv. Gjennom samtalen med eleven får man frem elevens stemme og barnets tanker om sin egen situasjon. Barnet det handler om har den viktigste informasjonen om deres liv og er eksperter på seg selv (Gamst & Langballe, 2004). Et sentralt tema i utviklingsperspektivet i elevsamtalen er etter min oppfatning styrking eller

empowerment. Empowerment setter fokus på muligheter fremfor begrensninger, i det ligger også en verdig samhandling mellom mennesker framfor en distansert ekspertholding (Befring, 2008). Styrking retter fokus mot å fremme menneskers positive utvikling.

Lassen og Buli-Holmberg (2009) poengterer den doble effekten av empowerment-tilnærmingen i kompetanseutvikling. Ved kompetanseutvikling for de ansatte kan det igjen styrke foreldre, barn og unge. I elevsamtalen kan denne effekten trolig få virkning ved å styrke lærerens kommunikasjonsferdigheter. Læreren kan øke sin kompetanse for å møte eleven med anerkjennende og bekreftende responser. Det kan føre til at eleven føler seg trygg og verdsatt i møte med læreren. Dette kan igjen ha konsekvenser for elevens opplevelser gjennom synliggjøring av mestringserfaringer både faglig og sosialt. Antonovsky (1998) mener det er mulig å forebygge vansker med å fokusere på styrker og ressurser. Opplevelsen av å være i en meningsfull sammenheng blir sett på som viktig for alle mennesker. For å hjelpe eleven til oppleve dette må man forsøke å forstå situasjonen deres, gi håp om at det finnes løsninger og eleven må oppleve det som meningsfullt å prøve (ibid.). Den viktigste informasjonskilden om hvordan eleven best oppnår utvikling er eleven selv. Spørsmål vi kan stille oss i elevsamtalen er hva som fremmer trivsel for denne eleven? Hva synes han/hun er meningsfylt å jobbe med? Hva skaper motivasjon og følelse av mestring for eleven? Svarene man finner kan hjelpe læreren å tilrettelegge undervisningen og skoledagen for eleven slik at det fremmer positiv utvikling og læring. Mennesker fungerer best når det er en balanse mellom ferdigheter og utfordringer. Når denne balansen er til stede får vi hva Csikszentmihalyi (2007) kaller flytsonen. Ved å kartlegge hvordan og hvor eleven lærer best bidrar det til å finne elevens optimale mulighet til utvikling, dermed elevens flytsone (ibid.). For å oppnå flyt er det viktig at utfordringene passer til evnene og forutsetningene til eleven. Elever kommer ikke alltid inn i flytsonen av seg selv. Ofte må den skapes og utvikles og lærerne får en stor utfordring i å legge til rette og tilpasse for at flyt kan komme

(Brudal, 2006). Det gjelder særlig elever med spesialpedagogiske behov. Gjennom elevsamtalen har lærerne anledning til å fokusere på styrker og positive egenskaper hos elevene. Det kan være et viktig ledd i forebyggingen av deres psykososiale utvikling. Særlig for barn med spesialpedagogiske behov og psykiske vansker kan dette bidra til utvikling av resiliens. Resiliens innebærer blant annet å ha tilstrekkelige strategier, egenskaper og ressurser til å håndtere livet til tross for vansker og utfordringer (Lassen og Buli-Holmberg, 2009). For at det skal skje en utvikling må lærere hjelpe til slik at eleven utvikler kontroll over sin egen skolehverdag og sitt eget liv. Lærerne må hjelpe elevene i den prosessen med å identifisere sine ressurser og gi de kraft og styrke til å ta kontrollen over egen utvikling.

2.4 Moments of meeting i elevsamtalen som grunnlag for moments of movement

Hensikten i elevsamtalen er utvikling. For at samtalen mellom lærer og elev skal føre til utvikling og for at lærerne skal få "tilgang" til elevene, er det visse ferdigheter og holdninger hos læreren som bør være til stede. Jeg har tatt utgangspunkt i Daniel N. Sterns teori om møteøyeblikk i samtaler som grunnlag for utvikling i elevsamtalen. Ferdigheter og holdninger som bør ligge til grunn for at øyeblikkene kan oppstå vil bli presentert underveis. Daniel N. Stern er en amerikansk barnepsykiater og utviklingspsykolog. Han er kjent for sin spedbarnsforskning og for forskning innenfor klinisk psykologi. Stern regnes som en klassiker innenfor utviklingspsykologi og flere av hans teorier er basert på direkte studier av spedbarn. Overordnet i Sterns teori er tankegangen om øyeblikkets betydning i møte mellom mennesker. Gjennom forskerspørsmålene tar jeg utgangspunkt i Sterns tre begreper om øyeblikk; *moments of meeting*, *moments of movement* og *missed moments*. Kort forklart er det i følge Stern nødvendig med et møteøyeblikk (*moment of meeting*) mellom partene for at det skal skje en utvikling (*moments of movement*) i samtalen. Hvis man som lærer, rådgiver eller terapeut overser eller ikke fanger opp et møteøyeblikk vil det

karakteriseres som et tapt øyeblikk (*missed moment*). Stern (2007) illustrerer hvordan kritiske og delaktige øyeblikk av opplevelse i samspill og samtaler, kan åpne for forløsning og positiv utvikling. Ved gjenkjennelse av disse øyeblikkene og tilegnelse av kunnskap om hvordan de oppstår, kan man bruke de til å skape utvikling og vekst i dialoger. Jeg skiller mellom begrepene *moment of meeting* og *moment of movement* i forskerspørsmålene. I presentasjonen vil disse begrepene bli gjort rede for sammen da de er dialektiske. Med det mener jeg at det er en vekselvirkning og samspill mellom dem da de forutsetter hverandre.

Moments of meeting- "en felles følelsesreise"

I noen situasjoner kan det oppstå spesielle øyeblikk i samtalen. Stern (2007) beskriver disse som små og korte øyeblikk som utgjør vår verden av opplevelser. Når slike små og korte øyeblikk blir delt av to personer har vi et møteøyeblikk, *moment of meeting*. De kan være nøkkel til påfølgende forandringsøyeblikk, *moment of movement* (ibid.). For å skape forandring er det i følge Stern helt avgjørende at det oppstår møteøyeblikk i forkant. Et møteøyeblikk skaper en opplevelse sammen med et annet menneske. Denne opplevelsen mellom de to menneskene gjennomleves personlig og i nået. De to personene gjennomgår det som Stern (2007, s.175) kaller en "felles følelsesreise". Denne reisen, eller dette møteøyeblikket, varer kun noen få sekunder, men har stor betydning for utviklingen i relasjonen mellom partene. Øyeblikkene oppstår i samspill mellom partene i ulike situasjoner, for eksempel i en rådgivningssituasjon eller i en elevsamtale. Møteøyeblikkene forsterker båndene mellom partene og man kan forsøke å gjøre lærere oppmerksomme på det da det kan hjelpe dem i elevsamtalen. Dette kan ha gunstig effekt på motivasjon, og kan fremme endring og utvikling (Stern, 2007).

2.5 Veien fra *moments of meeting* til *moments of movement*

Nå-øyeblikkene oppstår før *moments of meeting*. Det er ikke alltid at nå-øyeblikkene oppstår av seg selv, men man må bruke seg selv og sine kommunikasjonsferdigheter for å bidra til at de oppstår. I elevsamtalen er bestemte responser hos læreren avgjørende for at de kan oppstå. Stern (2007) bruker ordet *movement* eller *bevegelse*. Han hevder at *bevegelse* er den hverdagsdialogen som driver samtalen fremover. Denne hverdagsdialogen som Stern beskriver, består av små bevegelser som for eksempel en liten setning, en pause, et ansiktsuttrykk, en håndbevegelse etc. Det er på dette nivået nå-øyeblikkene oppstår. Det kreves bevegelse som drives fremover og som regulerer flyt og kontinuitet i samtalen.

2.5.1 Intersubjektivitet i elevsamtalen

Intersubjektivitet er et sentralt begrep i konstruktivistisk tankegang og i psykologien er det betegnelsen på å dele opplevelser. I begrepet ligger det at flere individer oppfatter det samme fenomenet på samme måte og at partene gjensidig påvirker hverandre. Det inkluderer tanker, følelser og intensjoner (Stern, 2007; Schibbye, 2001). Stern vier intersubjektivitet mye oppmerksomhet, og han analyserer og beskriver flere sider av denne. Jeg velger å ikke gå inn på hver enkelt side av intersubjektiviteten, men heller se på fenomenet i sin helhet i forhold til dialogen. I følge Stern må intersubjektivitet ligge til grunn for at *moments of meeting* og *movement* kan oppstå. Intersubjektivitet kjennetegnes blant annet som når det oppstår felles bevissthet mellom samtalepartene. Det vil si at de deler det samme mentale landskapet i sine opplevelser av et fenomen (Stern, 2007). I fenomenologisk betydning har man sin egen opplevelse pluss den andres opplevelse av din opplevelse. I fellesskap skapes det en opplevelse og det kan da foregå en matching eller overlapping mellom partenes sansbare bevissthet. Det kan observeres gjennom matching av non-verbale gester og tegn, responser. Intersubjektiv bevissthet skjer her

og nå, i nå-øyeblikket (ibid.). Etablering av intersubjektivitet er sentralt for å få bevegelse i samtalen. For å oppnå intersubjektivitet må man først og fremst ha evne til affektiv inntoning, det er her man etablerer relasjonen mellom partene.. Affektiv inntoning betyr å ha evne til å oppfatte, dele og uttrykke verbalt den andres følelsestilstand uten at den er ens egen (Schibbye, 2001; Stern, 2007). I denne sammenhengen innebærer det at læreren må tone seg inn på eleven og orientere seg i det intersubjektive terrenget mellom dem. Gjensidighet og likeverd står sentralt. Å dele opplevelsen og bli forstått, og ønske om å utvide det intersubjektive feltet mellom dem er neste steg. Det kan vises ved at eleven forteller læreren om en opplevelse for på den måten å utvide det intersubjektive feltet mellom dem. For at eleven gjør dette må han være trygg og ha tillit til læreren. Det siste elementet for å oppnå intersubjektivitet er å bruke gjenspeiling av seg selv i den andres øyne, slik blir egen identitet i samtalen etablert. Affektiv inntoning og intersubjektivitet mellom partene er avgjørende for at *moments of meeting* kan oppstå. Ved hjelp av det verbale og non-verbale språket som synes i oppmerksomhets- og responsferdigheter som matching av gester og følelser, imitasjon, åpne spørsmål, aktiv lytting, speiling og omformuleringer, nærmer man seg intersubjektivitet.

Bateson fremhever betydningen av non-verbal kommunikasjon (1979). Han hevder at *hvordan* man sier noe har større betydning enn *hva* man sier. Vi kommuniserer både med ordene og med kroppen. Bateson hevdet at det ikke-verbale språket, det opprinnelig og mest primitive språket, er det som er mest troverdig. Ikke-verbal kommunikasjon er mer troverdig enn det talte ord i den forstand at *måten* man formidler budskapet på er viktigere enn de selve uttalte ordene. *Hvordan* vi sier noe ved hjelp av gester, tonefall, stemmestyrke, blick og holdningen sier mer enn verbaliserte ord. Det kan være en grunn til at vi stoler mer på kroppsspråket enn på det som uttrykkes med ord. Barn er blant de fremste ekspertene på å tolke ikke- verbal kommunikasjon. Lærere bør være bevisst denne effekten av non-verbal kommunikasjon.

2.5.2 Kairos i utviklingsprosessen

Stern beskriver enkelte nå-øyeblikk som kritiske. Det er øyeblikkene som plutselig dukker opp i samtalen, og som fører til umiddelbare konsekvenser, og som krever at man handler. Dette er det Stern (2007) betegner som *kairos*. Kairos er den betegnelsen som beskriver det øyeblikket da noe blir til, eller det gunstige øyeblikket og veien til høydepunktet. Kritiske nå-øyeblikk skaper minikriser. Disse nå-øyeblikk er en slags sannhetsøyeblikk eller *kairos*. Minikrisene kaller på løsning og krisen løses i møteøyeblikket. Begge parter skaper og tar del i en felles opplevelse. Opplevelsen varer kun noen få sekunder, men er subjektivt sett et nå-øyeblikk. Intersubjektive opplevelsøyeblikk kan føre til endring og positiv utvikling. I dette øyeblikket forstår begge parter hva som skjer og man trenger ikke ord for å forklare opplevelsen, den er ikke-verbal. Opplevelsen fester seg i minnet og vil ikke kunne gjenoppleves ved verbal gjenfortelling. Begge partene opplever gjensidighet i hva den andre opplever. Møteøyeblikket varer kun noen få sekunder, kanskje så kort som bare 3-4 sekunder, og ikke mer enn 10 sekunder. Disse subjektive opplevelsene er i følge Stern opplevelser som fører til forandring i psykoterapi og i personlige relasjoner i hverdagslivet, det vil også kunne gjøres gjeldene i elevsamtalen. Øyeblikket må fanges i *nåhet* i samme stund som det oppleves og ikke senere gjenfortelles med ord. Utvikling fordrer endring, og språket er et viktig middel i den sammenhengen. I følge Schibbye (2001) og Daniel N. Stern (1998, 2007) kan man bruke språket for å skape endringsøyeblikk i samtaler. Sammen kan lærer og elev undre seg. Undring bidrar til utvikling av et intersubjektivt språk. Undring er en form for responsferdighet i kommunikasjon. Intersubjektivitet dannes blant annet i det dialogen blir prosessorientert og ikke-linært, og ordene går frem og tilbake mellom partene. Intersubjektive møter inntreffer på en ikke-linær måte som gjør at man ikke kan forutsi nøyaktig når en forandring vil inntreffe eller hvilken form den vil få (Schibbye, 2001).

Som nevnt i innledningen kan man som lærer i elevsamtalen ha lett for å styre og kontrollere samtalene når det gjennomføres på grunn av dens formelle struktur. Man

har mye som skal gås igjennom, og det kan være lett å glemme å høre etter elevens stemme. Fokus kan rettes for mye mot å opptre profesjonelt og å gjøre og si de rette tingene i samtalen. På den måten kan man glemme å åpne opp for dialog, undring og det mellommenneskelige. Eleven kan på sin side bruke energi og oppmerksomhet på å tilfredsstille lærerens forventninger. Resultat kan bli at eleven blir snakket *til* og ikke *med*. I kommunikasjonen bør partene stå i et subjekt-subjekt forhold til hverandre og er dermed likeverdige. Intersubjektivitet er preget av en subjekt-subjekt holdning. Stern hevder at et intersubjektivt syn, forutsetter at barnet ikke blir sosialisert utenfra, men i en relasjon der to subjekter og to opplevelsesverdener, møtes. Overført til elev-læreforholdet vil det si at læreren ser på eleven som et subjekt hvor han/hun forsøker å forstå elevens indre verden og anerkjenner dets rett til egne selvopplevelser. For at kairos skal inntreffe er det av betydning at dialogen er prosessorientert og at samtalen er preget av turtaking og at den voksne i samtalen gir eleven nok tid og pauser slik at han får snakket ferdig

Rot i samtalen som bidrag til utvikling

Rot i samtalen er et element som i følge Stern kan bidra til utvikling i samtalen. Øyeblikkene er som nevnt utforutsigbare, i det ligger at man ikke vet når de oppstår. Overført til elevsamtalen vises det i at lærer ikke nøyaktig vet hva eleven kommer til å si, eller hva man selv kommer til å si før man faktisk gjør det. Det samme gjelder for eleven. Selv om læreren på forhånd har et relativt strukturert skjema som skal følges og lærer vet hvilke tema som skal snakkes om, kan lærer ikke vite nøyaktig hvilken form samtalen rundt dette vil få. Til tross for at temaet er godt kjent, så vet man likevel ikke hva som vil skje om kort tid. Slik vil formen på samtalen synes rotete, men samtidig er det fruktbart. I følge Stern skaper rotet nye muligheter. Samspillet beskrives som ”to sinn som arbeider på en måte som kan kalles treffe-bomme-reparere- vidreutvikle” (Stern, 2007, s.161). Rotet i samtalen vises konkret i at man snakker forbi hverandre, kommer med avsporinger, og at det oppstår misforståelser. Feiltakelsene underveis må repareres og i reparasjonen kan det komme inn nye

elementer i samtalen. Disse nye elementene kan brukes til å skape nye muligheter og fører til bevegelse mot et nå-øyeblikk. Rot har verdi for utviklingen, men i følge Stern er rot bare positivt hvis det skjer innenfor et godt etablert rammeverk. I elevsamtalen må læreren med andre ord være trygg i interaksjonen, slik at rot kan repareres uten misforståelser for dermed å skape nye muligheter og utvikling for eleven.

2.5.3 Kommunikasjonsferdigheter hos lærerne som bidrar til utvikling i elevsamtalen

For å etablere en god dialog med eleven kreves det at læreren har visse ferdigheter og holdninger. Noen lærere har behov for trening i kommunikasjon, for andre ligger det mer naturlig. Mange barn og ungdommer har lite trening i å snakke med voksne, de er ofte vant med å bli snakket til (Limstrand, 2006). For at samtalen mellom lærer og elev skal bli god og for at *moments of meeting* som bidrar til *moments of movement* kan oppstå, er det visse ferdigheter hos læreren som bør ligge til grunn. Jeg har nevnt evnen til affektiv inntoning og til intersubjektivitet som grunnleggende. At læreren kan tone seg inn og være avslappet er viktig. Den voksne bør ha en anerkjennende tilnærming og ferdigheter til å etablere relasjon og tillit hos eleven. For en god inntoning er det nødvendig at læreren treffer med sin verbale og ikke-verbale kommunikasjon. Sosial kompetanse ses som en grunnleggende forutsetning hos lærere ved gjennomføring av elevsamtalen. Man må kunne leve seg inn i den andres sted og kunne ta elevens perspektiv, samtidig som man må kunne holde både nærhet og distanse. Limstrand (2006) hevder at i den sosiale kompetansen ligger kunnskap og bevissthet omkring asymmetrien som preger relasjonen mellom lærer og elev.

Gjennom systematisk samtaletrening kan elever få trening i uttrykke seg og å føre en god dialog med både voksne og andre barn. Mye tyder på at samtalen med barn, og hvordan vi lykkes i å komme i dialog, kan ha stor betydning for hvor langt vi kommer i prosessen med å hjelpe barna inn i gode utviklingsmønstre (Kinge, 2006). For lærerne oppfattes noen av elevene som vanskelig å komme i god dialog med.

Limstrand (2006) skriver om forskjellige "tilgangsnøkler" lærere kan bruke for å få elever i tale. Å være en god samtalepartner krever kunnskap og øvelse. Man har behov for tid til opplæring og veiledning, noen å dele refleksjoner og erfaringer med og å gjøre seg erfaringer gjennom praksis. Ved at læreren har et konstant fokus på egen kommunikasjons- og væremåte for å øke egen kompetanse, vil det hjelpe eleven til også å øke sin. Evnen til affektiv inntoning kan fungere som en slags tilgangsnøkkel for å oppnå kontakt med den andre. Tilgangsnøkler til barna vil være noe av det som ligger til grunn for at man oppnår øyeblikk i samtalen som kan være forløsende. For at dialogen skal bli god må læreren klare å vise ekte og genuin interesse for det eleven snakker om og for det eleven formidler, det kreves både oppmerksomhet og at man gir respons. To elementer i det overordnede begrepet kommunikasjonsferdigheter står da sentralt: oppmerksomhetsferdigheter og responsferdigheter. De vil bli presentert nedenfor.

Oppmerksomhetsferdigheter

Oppmerksomhetsferdighet vil nå bli presentert i forhold til rådgivningsteori, som jeg mener har overføringsverdi til elevsamtalen. Å vise eleven oppmerksomhet viser at lærer er interessert i eleven, er tilstede i prosessen og er klar for å delta i samtalen. Oppmerksomhet viser også mot til å gjennomføre samtalen. Ved å vise oppmerksomhet legger man grunnlaget for etablering av kontakt med samtaleparten. Aktiv lytting og engasjert observasjon inngår i dette arbeidet. Ved å vise oppmerksomhet og involvere seg i prosessen sørger lærer for å etablere trygg kontakt. Lærer legger til rette for dette gjennom hvordan han gjennomfører plassering i rommet, har forberedt seg og etablerer blikkontakt. Det bidrar til at eleven føler seg trygg, slik blir det lettere for eleven å møte opp til samtalene, slappe av og kunne uttrykke seg personlig. I rådgivningssammenheng er rådgivers evne til oppmerksomhet overfor rådsøker er viktig for å bidra til rådsøkers involvering i sin egen utviklingsprosess (Lassen, 2004). Rådgiver viser oppmerksomhet gjennom gester og tegn som rådsøker kan tolke, slik ser han at rådgiver er oppmerksom og interessert.

Engasjert observasjon og aktiv lytting er eksempler på responser. Oppmerksomhetsferdigheter til læreren er av betydning i den første fasen av elevsamtalen for å etablere kontakt og legger til rette for at eleven kan slappe av og føle seg trygg og velkommen. Det vil være lettere for eleven å uttrykke seg verbalt og non-verbalt i slike omgivelser. At eleven er trygg og slapper av bidrar til at han enklere kan uttrykke seg i personlige vendinger og at han involverer seg i en endringsprosess som må til for å få utvikling.

Responsferdigheter

I rådgivningssituasjoner er respons rådgiverens tilbakemeldinger til råde søker underveis i samtalen (Lassen, 2004). Responser fra rådgiver er med på å kartlegge situasjonen for råde søker. Kartleggingen av råde søker er viktig for rådgiver da det kan være en begynnende forståelse for råde søkers situasjon her og nå. Det finnes flere former for responser. Sentralt står aktiv lytting som grunnlag for spørsmålsstilling og speiling (Lassen, 2004). Det er en kunst å kunne stille spørsmål uten å bli oppfattet som driver avhør. Åpne spørsmål har til hensikt å stimulere barnet til en spontan og fri fortelling (Gamst og Langballe, 2006). Åpne spørsmål som hvem, hvor, hvordan, hva, og å undre seg sammen med eleven kan bidra til at eleven konkretiserer sin situasjon og lærer får en klargjøring av elevens situasjon. Positive spørsmål bidrar til å kartlegge ressurser hos eleven. Oppsummering av de viktigste tema underveis i samtalen er en responsferdighet som bekrefter at lærer lytter godt nok. Oppsummering gir i tillegg eleven oversikt over hva han selv har sagt (Lassen, 2004.). I rådgivningssammenheng er speiling et annet eksempel på en respons. Speiling av råde søkers innhold, følelser og mening er av betydning da man lar råde søker høre sine egne ord, og dermed bekrefter at det som er sagt, er det han mener. Det kan være en slags kontroll mellom råde søker og rådgiver at de ”snakker samme språk”. Rådgiver trekker meningen ut av utsagn, men nøyaktig gjengivelse vil virke kunstig (ibid.).

Gamst og Langballe (2004) fant gjennom sine studier av barn i juridiske kontekster hvordan avhørers ytringer kan fremme eller hemme kommunikasjonen. Måten den voksne formulerer seg på har innvirkning på kontakten med barnet. Eksempler på hemmende ytringer er *ledende spørsmål* og *passiv lytting*. Hemmende ytringer som forekommer en enkelt gang er ikke nødvendigvis negativt, men hvis de fremkommer som et mønster kan de ha uheldig innvirkning på samtalen. Fremmende ytringer inviterer derimot til fri fortelling. Fremmende ytringer er preget av *åpne spørsmål* og *aktiv lytting*. Den voksnes tilpasser seg barnets språk, og det gis rom for barnet til å formulere seg. Gamst og Langballe (2004) påpeker viktigheten av verdien til fremmende formuleringer for å få frem detaljert og pålitelig informasjon. I elevsamtalen er det vesentlig at lærerne får frem detaljert og pålitelig informasjon da det er denne informasjonen for eksempel spesialpedagogiske tiltak skal bygges på.

Jeg har nå presentert hvilke *ferdigheter* som lærere kan øve seg på for å få gode elevsamtaler. Fokus har vært oppmerksomhetsferdigheter og responsferdigheter i kommunikasjonene. Videre vil jeg presentere grunnleggende *holdninger* hos lærere som bør ligge til grunn for samtaler med elever.

2.5.4 Holdninger som bør ligge til grunn i elevsamtalen

For at man skal åpne seg og for at det skal skje en forandring, er det grunnleggende evner og holdninger som må være tilstede. Å kunne skape tillit, være anerkjennende og empatisk er tre sentrale begreper. Forutsetning for at samtalen skal flyte og betegnes som god er at eleven har tillit til læreren. Limstrand (2006) understreker at tillit ikke er noe som kommer av seg selv, men det må bygges opp gjennom relasjoner i et gjensidig jeg-du forhold. Tillit vokser frem gradvis og er en konsekvens av andre handlinger. Det forutsetter at elev og lærer tror på hverandre og tør å stole på hverandre. Læreren bør ta eleven på alvor hver gang de har noe på hjertet. Å ta det barnet sier på alvor er svært viktig for å få frem informasjon fra barnet (Gamst og

Langballe, 2004). Noen elever har høstet erfaringer som gjør at det kan være vanskelig å stole på voksne og å knytte seg til voksne. Tillitsetableringen kan i enkelte tilfeller være en tidkrevende prosess. Det er helt nødvendig at læreren er tydelig, stabil, omsorgsfull og ikke minst troverdig. Læreren må gjøre det klart for eleven at han faktisk er der for å hjelpe og at han kun vil eleven vel.

Carl Rogers (1990) påpeker betydningen av kongruens. For å være kongruent må rådgiveren være seg selv på en genuin måte og være gjennomsiktig eller transparent. Slik kan eleven oppleve læreren som autentisk. At læreren er kongruent vises i at hun møter eleven åpent, naturlig og udefensivt selv om man føler seg truet i kommunikasjonen. Den kongruente læreren vil være genuin i forhold til sine elever ved at hun ikke legger for sterk vekt på sin lærerrolle og kan være spontan uten å virke ukontrollert. Den kongruente lærer er konsistent og kan dele sine egne erfaringer hvis de kan være til hjelp for eleven uten å dra seg selv for mye inn i samtalen. Lærerens kongruens skaper plattform for tillit, trygghet og forutsigbarhet i elevsamtalen. Eleven vil slappe av, det har betydning for at elevsamtalen kan flyte så fritt som mulig som igjen fører til at økt selvrealisering kan gjøres mulig (Lassen, 2004). Rogers (1990) hevder at kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati er grunnleggende holdninger som bør være på plass hos en rådgiver, for å fremme utvikling hos rådsøker. Ubetinget positiv aktelse i elevsamtalen innebærer å møte eleven uten å være dømmende. Det stiller krav til lærers bevissthet om holdninger til eleven og deres liv. Læreren må møte eleven uten å ha gjort seg opp en mening om eleven eller situasjoner knyttet til elevens handlinger. Læreren bør godta elevens følelser og akseptere elevens både positive og negative sider (Rogers, 1990; Lassen, 2004; Johannessen et al., 2005). Rogers begreper om kongruens og ubetinget positiv aktelse har blitt kritisert for at de vanskelig kan la seg forene. Det er i følge Gelso og Fretz (2001) urealistisk å forvente at man kan være ubetinget positiv og samtidig kongruent. I elevsamtalesammenheng kan dette stemme hvis for eksempel eleven har en atferd som lærer ikke kan akseptere. Lærer ønsker dermed endring og forandring

for elevens oppførsel. Selv om lærer forsøker å møte eleven med ubetinget positiv aktelse, vil ikke lærer da være kongruent i og med han ikke er seg selv fullt ut. Som lærer kan det være at man har negative og dømmende holdninger til elever. Selv om man ikke viser det, og forsøker å møte de med ubetinget positiv aktelse, er man da ikke kongruent. På den måten vil det i praksis ikke være mulig å være ubetinget positiv og samtidig kongruent (ibid).

Man opparbeider seg tillit gradvis og tillit er en konsekvens av andre handlinger som for eksempel empati og anerkjennende kommunikasjon. Anerkjennelse stammer fra filosofien, mens empati er et psykiatrisk begrep, men de er nært beslektet med hverandre i sitt innhold. Empati og anerkjennelse er forutsettende holdninger hos lærerne for å skape gode dialoger (Limstrand, 2006). Empati handler om å leve seg inn i og å fange opp den andres følelser, indre stemninger, og det som ligger bakenfor det som blir uttrykt konkret verbalt. Empati er en egenskap som handler om medfølelse (Kinge, 2006). Det er en umiddelbar evne til å oppfatte følelser hos andre (Brudal, 2003; Lassen, 2004). Empati kan øves opp gjennom trening og veiledning. Det dreier seg også om å uttrykke denne følelsen av den andre på en måte som gjør den andre bevisst på seg selv og som fører til den andre øker sin selvforståelse og innsikt (Kinge, 2006). Empati skiller seg fra sympati i det sympati gir uttrykk for at vi forstår den andres følelser fordi vi selv har opplevd noe liknende og sammenlikner. Med empati er det den andres følelser og ikke ens egne som er utgangspunkt for å forstå (Lassen, 2004). For å sette seg inn i den andres følelser, opplevelser og behov må man ha evne til å skille mellom egne og andres følelser, man må se den andre som forskjellig fra seg selv. Man må holde oppmerksomheten på barnet uten å blande inn for mye av egne assosiasjoner og opplevelser så sant det ikke er av betydning og til hjelp for barnet eller eleven. Å være empatisk innebærer blant annet å kunne stå i situasjonen med andre uansett hvilke følelsesmessig tilstand de er i og å dele denne opplevelsen med de på en ikke-definerende måte (Kinge, 2006). Brudal skriver om det hun kaller ”den empatiske kommunikasjon” (2003). Det dreier seg i hovedsak om

rådgiverens eller terapeutens evne til å trekke seg selv tilbake for å fremheve og å sette klientens/barnets behov i fokus. Det handler om å se barnet og å vise oppriktig interesse for det. Lytting og evne til å vente og avvente er viktigere enn å korrigere, vurdere, dempe og trøste (Kinge, 2006). I elevsamtalen vil lærerens evne til empati føre til at lærer lettere holder fokus ved eleven og i mindre grad anvender egne følelser og opplevelser som perspektiv for å forstå eleven. Ved empatisk involvering i elevens verden vil det bli muligheter for at lærer får tilgang til elevens tanker og meninger. Empati kan sikre at man greier å tone seg inn følelsesmessig på samtalepartneren (ibid.).

Anerkjennelse er som nevnt et filosofisk begrep som stammer fra Hegel. Det inngår i Hegels dialektiske forståelse av relasjoner og innebærer gjensidig anerkjennelse (Schibbye, 1996). Anerkjennelse er basert på likeverd og viser en holdning basert på tillit. Schibbye (2002) hevder at anerkjennelse er i ikke noe *har*, men noe du *er*. Anerkjennelse er *ikke* en kommunikasjonsteknikk eller metode, men en væremåte preget av blant annet akseptering, forståelse, toleranse, bekreftelse og lytting. Disse væremåtene er dialektiske ved at de henger sammen, forutsetter hverandre og går over i hverandre. Den ene egenskapen forutsetter den andre ved at man for eksempel må kunne lytte for å forstå. Man kan ikke forstå noe man ikke har hørt. Forståelsen er igjen en forutsetning for aksepten, toleransen og bekreftelsen (Schibbye, 1996). Schibbye har videreført begrepet til rådgivning og i terapeutiske forhold, men blir også av andre (Kinge, 2006; Limstrand, 2006) knyttet til barnesamtalen og elevsamtalen.

2.6 Missed moments

Funn i doktoravhandlingen til Gamst og Langballe (2004) viser at økt informasjon fra barna og deres avsløringer krever ny kompetanse om hvordan man kan møte dette på best mulig måte. Barna har behov for akutt oppfølging og beskyttelse. Dette fordrer

gode interne rutiner for hvordan voksne gjennomfører barnesamtalene. Innføring av systematisk gjennomføring av elevsamtale, som skal handle om mer enn det skolefaglige, vil medføre økt informasjon fra elever. Når et kritisk nå-øyeblikk inntreffer står læreren for en utfordrende oppgave som hun ikke alltid er forberedt på. Som nevnt tidligere krever kritiske nå-øyeblikk handling for at det skal komme et forløsende møteøyeblikk. Hvis man ikke velger å foreta seg noe, eller skifte tema når nå-øyeblikket inntreffer, fordi man ikke vet hvordan man skal handle, fører det til det Stern (2007) kaller for tapte muligheter, *missed moments*. Med dette menes det at hvis for eksempel eleven kommer med et utspill som lærer ikke er forberedt på, er det en stor fordel at læreren reagerer på en naturlig måte og takler utspillet med en adekvat reaksjon som er avpasset det eleven kommer med. Å være kongruent vil igjen vise seg å være vanskelig for lærerne, jamfør Gelso og Fretz (2001). Lærer bør ikke virke overrasket over det eleven sier, men avpasse seg til situasjonen. Reaksjonen bør ha lærerens personlige preg, slik kan man tilpasse seg til situasjonen. Lærerens reaksjon har betydning for overgangen til et nytt forløsende øyeblikk, og utvidelse. I elevsamtalen kan lærerens angst for det uforberedte øyeblikket hindre spontane og autentiske reaksjoner som kan gjøre at møteøyeblikket blir vellykket. Stern (2007) skriver at den enkleste måten en terapeut reduserer denne angsten på er å benytte seg av ”tekniske standardgrep”. Dette kan for eksempel forekomme i elevsamtalen hvor lærer raskt skifter tema, eller bagatelliserer tema som eleven tar opp. Passiv lytting er et annet begrep som dreier seg om at man ikke fanger opp informasjon fra barnet, eller sporer av (Gamst og Langballe, 2004). Lærer kan ha vanskeligheter for å tåle spenningen og å takle situasjonen på en adekvat måte når ubehagelige tema dukker opp. De kan velge å overhøre det barnet sier fordi man ikke vet hvordan man skal møte det. Dette innebærer tapte muligheter for utvikling for eleven. Lærerne bør mestre å stå samtale omkring temaer som oppfattes som ubehagelige. Lærere trenger trening i å takle dette. Å gi minimale responser underveis, stille åpne spørsmål og å vise at man tar det barnet sier på alvor, er enkle og svært betydningsfulle responser

fra lærer. Bagatellisering, overhøring og skifte av tema er kjappe og enkle triks, men ikke nødvendigvis det mest fruktbare for utviklingen i elevsamtalen.

2.7 Oppsummering teori

Oppsummerende kan vi ut i fra overstående teorier trekke konklusjoner om at i samtaler med barn og ungdom bør læreres evne til empati og anerkjennelse ligge til grunn. Sterns teori om nødvendighet av møteøyeblikk (*moment of meeting*) mellom partene for at det skal skje en utvikling (*moments of movement*) i samtalen, har vært grunnlag for teorikapitlet. Hvis man som lærer, rådgiver eller terapeut overser eller ikke fanger opp et møteøyeblikk vil det karakteriseres som et tapt øyeblikk (*missed moment*). Et av målene i elevsamtalene er å skape en fortrolig og trygg ramme slik at eleven trygt kan utforske egne tanker, følelser og opplevelser uten å bli korrigert og irettesatt av læreren. Læreren bør ikke ha en moraliserende og formanende holdning og tone i samtalene. Dette er egenskaper som hemmer mer enn de skaper fremgang i dialogen. Samtaler basert på anerkjennelse og empati virker støttende og bidrar til positiv utvikling hos barnet. Ved at den voksne naturlig setter seg inn i barnets forståelsesverden, tør eleven å slippe til sine emosjoner ved at de blir bekreftet og anerkjent av læreren. Utvikling av tillit og trygghet hos både lærer og elev er av stor betydning for utvikling av en god relasjon, som er en viktig forutsetning for en god kommunikasjon. Det fordres at den voksne gir eleven ro og tid til å tenke, og at han kan utfordre og støtte eleven ved stille undrende og åpne spørsmål. I tillegg må den voksne vise gode oppmerksomhetsferdigheter, som observasjon og aktiv lytting. Jeg har sett på hvordan læreres kommunikasjonsferdigheter, væremåte og holdninger er av betydning for elevsamtalen og belyst det gjennom teori om anerkjennelse, empati og etablering av gode relasjoner.

3. Metode

Kvalitativ tilnærming ligger til grunn for prosjektet. Prosjektet er en pilotstudie og er første del i en større kartlegging om elevsamtalen. Det er viktig å presisere at datamaterialet jeg har fått tilgang til er samlet inn av forskere som gjennomfører prosjektet. Jeg har ikke vært med å påvirke metoden for datainnsamling i undersøkelsen, men fått tilgang til datamaterialet i etterkant. Dette vil ha betydning for presentasjon og drøfting i metodekapitlet. Jeg vil i metoddelen gjøre begrunnelser for hvorfor jeg tenker at metoden forskerne har benyttet seg av for datainnsamling er hensiktsmessig. Forskningsopplegget bygger på innhenting av data gjennom videoopptak av simulerte elevsamtaler og observasjon av disse. Det er lærere som trener seg på elevsamtalen i rollespill med en annen lærerkollega og ikke elevsamtaler med en ekte elev. Det empiriske materialet som er samlet inn er sammenstilt med teori for å forsøke å identifisere hvilke kommunikasjonsferdigheter som bidrar til møteøyeblikk og utvikling i dialogen mellom elev og lærer.

I metodekapittelet vil jeg først kort presentere kvalitativ metode generelt. Deretter vil jeg presentere vitenskapsteoretiske perspektiv i oppgaven. Fenomenologi og observatørens forståelsesrammer vil særlig være av betydning. Deretter går jeg inn på metoden i prosjektet og gir begrunnelser for valg av videoobservasjon som metode. Videre gir jeg begrunnelser for utvalg av videoopptak og en presentasjon av gjennomføring av datainnsamlingen og analysen. Jeg synes det er hensiktsmessig å presentere utskrifter fra kategoriene og nodene som illustrasjon og bakgrunn for den teoretiske drøftingen underveis. På den måten integreres teori og empiri gjennom deler av oppgaven. Derne vil jeg drøfte validitet ut i fra Lincoln og Guba (1985) sine kriterier for validitet i kvalitativ forskning. Avslutningsvis gjør jeg kort rede for etiske spørsmål knyttet til undersøkelsen.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ tilnærming ligger til grunn i mitt prosjekt for masteroppgaven. For å svare på problemstillingen i mitt masteroppgaveprosjekt vil videoobservasjoner av elevsamtaler bli benyttet som datagrunnlag. Forskningsprosessen i kvalitativ tilnærming kjennetegnes ved at hele prosessen preges av kvalitativ tankegang, alle tenkemåter og utsagn omformuleres og kodes i ord og ikke med tall slik som ved kvantitativ forskning (Befring, 2007; Holter, 2007). Hovedmål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av sosiale fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004; Thagaard, 2009). Denne undersøkelsen har som mål å identifisere hvilke kommunikasjonsferdigheter hos lærere som bidrar til positiv utvikling i elevsamtalen. Det er informantenes ferdigheter og holdninger som står sentralt, kvalitativ tilnærming vil av den grunn være mest hensiktsmessig. Kvalitative undersøkelser forutsetter som oftest direkte og personlig kontakt med mennesker som skal studeres i deres eget miljø. Utfordringer for forskeren blir da krav om nærhet samtidig som man er nøytral for å kunne reflektere over informasjonen han får (Vedeler, 2000). Med video som hjelpemiddel kan dette kravet bli innfridd på en enklere måte i analysen.

3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Hovedfokus i oppgaven er lærerne og deres kommunikasjonsferdigheter i elevsamtalen. Et overordnet vitenskapsteoretisk perspektiv er konstruktivismen. Konstruktivismen i kvalitativ forskning legger vekt på at den sosiale virkelighet konstrueres av subjekter, og det er deres tolking av fenomenenes mening og relevans som motiverer deres handlinger. De skaper igjen virkeligheten (Gall, Gall og Borg, 2007). Jeg velger å fokusere på to ulike vitenskapsteoretiske forhold; fenomenologi og betydning av før-forståelse i observasjoner.

Fenomenologi

Kvalitative undersøkelser har ofte en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien er en filosofisk tradisjon innenfor vitenskapsteorien. Overordnet i kvalitativ forskning er målet å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og hendelser i deres sosiale virkelighet. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009). Man ønsker å studere verden slik mennesket opplever den. Det er den opplevde verden som ligger til grunn og formålet er å finne frem til hva som er felles i erfaringene til mennesker innenfor et bestemt fenomen (Befring, 2007; Vedeler, 2000). Min subjektive opplevelse av observasjonene er i denne sammenhengen en fenomenologisk tilnærming. Det er benyttet video for å samle inn data. Videoopptakene fanger det fenomenologiske som skjer i dialogene. Utfordringene for meg blir hvordan jeg forstår det jeg ser i samtalene. Min refleksjon og opplevelse av det som skjer mellom partene i samtalene kan danne et utgangspunkt for undersøkelsen og vil farge analysen og prege tolkingen av datamaterialet i prosjektet. Det kan forekomme en fenomenologisk reduksjon i det fokuset rettes mot fenomenene slik jeg antar at informantene opplever det, og ikke mot hvordan jeg som forsker opplever fenomenet. Dette må jeg være meg bevisst gjennom analysen.

Før-forståelse og forståelseshorisont

Når forskeren forsøker å forstå et annet menneskes virkelighet, må han søke å "se det samme" som dette menneske ser. Det stiller krav til forskernes evner til å sette seg inn andre menneskers situasjon og verden (Dalen, 2004). Det er menneskers subjektive opplevelse som står sentralt og det kan være utfordrende å få et konkret objektivt riktig og presist bilde av menneskers opplevde virkelighet i forhold til et fenomen. Gall, Gall og Borg (2007, s.13) sier det slik: "there is no such thing as purely objective research". Analysen vil være preget av forskerens før-forståelse. All forståelse er bestemt av før-forståelsen eller vår forståelseshorisont (Wormnæs, 2005). Det omfatter observatørens meninger og oppfatninger som han på forhånd har

i forholdet til det fenomenet som skal studeres. Før-forståelsen vil være av betydning uansett hvilken tilnærming man bruker i undersøkelser, både i kvalitativ og kvantitativ forskning.

Ulikt teoretisk grunnlag hos observatøren vil føre til ulik fortolkning og forståelse av empiriske observasjoner. Carnap (1966) mener det er et skille mellom det han kaller *empiriske termer* og *teoretiske termer*. Empiriske termer er fenomen som kan bekreftes gjennom empiriske observasjoner uten at teori er involvert. Empiriske observasjoner handler om det som direkte er observerbart, mens de teoretiske termene dreier seg om det som ikke kan observeres eller måles direkte. I teorikapitlet presenterte jeg fenomener som *moments of meeting* og *moments of movement*. Etter min vurdering vil slike begrep kunne beskrives som empiriske termer fordi de kan observeres, men på en annen side mener jeg at det er nødvendig å ha de nødvendige teorikunnskapene for å kunne gjenkjenne disse øyeblikkene. Hvis jeg skal plassere begreper som kommunikasjonsferdigheter, responsferdigheter og oppmerksomhetsferdigheter i forhold til Carnaps termer, mener jeg det er naturlig å plassere de inn i en forståelsesramme av empiriske termer. Men man må ha en viss forståelse og grunnlag for teori og teoretiske termer for å kunne observere og gjenkjenne fenomenene i dialogen. For å kunne gjenkjenne for eksempel non-verbal kommunikasjon, er det nødvendig å ha et teorigrunnlag for å kunne tolke og analysere betydningen og budskapet i kommunikasjonen. Av den grunn vil ikke Carnaps inndeling av begreper om empiriske termer etter min oppfatning passe inn i denne undersøkelsen, da han hevder at empiriske termer ikke er teoriladde. Jeg finner det vanskelig å skille klart mellom empiriske og teoretiske termer i begreper som jeg bygger denne oppgaven på. Hanson (1958) var en av de første som argumenterte for at alle observasjoner er teoriladet. Han hevder at hva som forstås som betydningsfulle data vil avhenge av hvilke teoretiske termer man tar utgangspunkt i. Han mener at observasjon er formet av kunnskap og av den grunn er det en epistemisk prestasjon (Kvernbekk, 2002). Observatørene tar utgangspunkt i samme visuelle data, men

tolkningen av hva som blir sett vil bli ulik. En oppgave blir dermed å vise hvordan empiriske data formes av ulik teori eller ulike fortolkninger. En utfordring kan være om man er sikker på at observatørene har sett det samme. Selv om man tenker seg at observatørene observerer samme fenomen, er det likevel sjanse for at de observerer på ulik måte. Måten det tenkes og fortolkes på kan være veldig ulik. Forskjellene vil synes i tolkninger av de empiriske dataene og ikke i de observerte fenomener. Hanson (1958) hevder at forforståelse og forkunnskap og konteksten vil være med på å organisere observasjoner. Vi kan se ulike fenomener i samme observasjon og hva vi ser vil av den grunn avhenge av forkunnskap, erfaring og teoretisk ståsted. Hvis vi ser Carnaps begreper om empiriske observasjoner og teoretiske termer i sammenheng med Hansons teoretiske tilnærming til observasjoner, ser vi at Hansons oppfatning om teoriladethet, gir forståelse en annen betydning enn Carnaps begrep om teoretiske termer. Hanson hevder at observasjoner preges av forforståelse og forkunnskap, noe som gir andre konsekvenser for empiriske observasjoner enn Carnaps begrep om teoretiske termer som innebærer de ikke kan observeres og måles på direkte måter. Når det gjelder observasjoner av elevsamtaler, er det etter min oppfatning at disse i stor grad vil preges av mine teoretiske forkunnskaper og min evne til observasjon. Min forforståelse er synliggjort i teorikapitlet. Dette innebærer at teori, bevisst eller ubevisst, vil prege det jeg ser og hvordan jeg vil forstå disse observasjonene. Dette vil videre prege den hermeneutiske analysen i oppgaven.

3.3 Videoobservasjon som metode

Bruk av visuelle metoder utdyper vitenskaplige undersøkelser, da forskeren kan innarbeide mer omfattende kunnskap om omgivelser enn man har tilgang til når man bruker samtaler og intervju (Thagaard, 2009). Videoobservasjon som metode er velegnet i kvalitative undersøkelser og har særlig blitt brukt i spedbarnsundersøkelser og i forhold til samspill mellom mor og spedbarn (Bråten, 2007). Bruk av video som hjelpemiddel i undersøkelser gir forskeren mulighet til å analysere det han kan se,

ikke bare det han hører og leser som ved intervju med båndopptaker. Filmingen fanger opp alt som skjer, både verbalt, nonverbal og kontekstuell. Videoopptak og observasjon av disse gir mulighet til å studere sosial atferd og av språk i den konteksten som språk brukes i. Vedeler (2000) hevder at bruk av videoopptak er viktig i forbindelse med observasjon av dialoger og kommunikasjon i grupper i det man får vite nøyaktig hva som sies og hvem som sier det. Videokameraet fanger i tillegg den non-verbale kommunikasjonen. Sammen med lydopptaket gir det en unik mulighet til å registrere samspillet mellom det verbale og non-verbale i dialogen. Video gir data om de visuelle omgivelsene som informantene befinner seg i, og gir et nyansert inntrykk om hvordan menneskene samhandler (Thagaard, 2009). Videoopptak gir en unik mulighet til å fange situasjonene og forevige øyeblikk slik at man kan se på de om og om igjen (Vedeler, 2000; Bråten, 2004).

Begrunnelse for valg av metode

Hovedfokus i problemstillingen er kommunikasjonsferdigheter og elevsamtalen. Disse to begrepene krever en kvalitativ tilnærming i lys av at det er sosiale fenomener og det er eksemplifisering av ferdigheter i dialoger som skal undersøkes. I og med at jeg har fått tilgang til datamateriale i et pilotprosjekt, har jeg ikke hatt noen påvirkning i valg av metode for denne undersøkelsen. Begrunnelsen ved metodevalg tar derfor utgangspunkt i hvorfor observasjon og bruk av video som hjelpemiddel er hensiktsmessig. I denne undersøkelsen er det gjort videoopptak av simulerte elevsamtaler som jeg observerer i etterkant. Observasjon er godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker fordi observatøren kan fokusere på hvordan mennesker forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner (Thagaard, 2009). Robson (1993) hevder at man bør benytte seg av direkte observasjon for å finne ut hva folk *gjør*. Intervju og spørreskjema er eksempler på metoder man bør bruke i forskningsprosjekter som skal undersøke folks holdninger, og hva de tenker, føler og tror. Observasjon er en direkte metode og gir mer informasjon om hendelser, forhold og situasjoner i forhold til andre metoder. Observatøren har mulighet til å registrere

ting som vanligvis og rutinemessig ikke blir viet oppmerksomhet. Dermed kan man oppdage nye ting som ingen tidligere har vært bevisst på (Vedeler, 2000). Observasjon med video gir i denne undersøkelsen detaljerte beskrivelser av læreres og elevers verbale og non-verbale kommunikasjon. Informasjonen er uavhengig av hva andre ville fortalt i for eksempel et intervju.

I denne undersøkelsen er jeg også opptatt av å se hva som skjer mellom lærer og elev. Bruk av video gir mulighet til å observere og registrere begge parter grundig. Eksempelvis kan jeg registrere hva som synes å føre til bestemte responser hos de ulike samtalepartene, eller sammenhengen mellom responser og reaksjoner. Kombinasjonene av video og lyd av elevsamtalen gir grunnlag for at jeg kan konkludere om hvordan kommunikasjonen mellom lærer og elev er preget av samspillet mellom det verbale og kroppslige bevegelser. Ved bruk av video får man en nøytral distanse til datamaterialet og til refleksjonen over informasjonen, samtidig som man likevel føles nær (Thagaard, 2009). Man får en kombinasjon av distanse og nærhet. Kvalitativ metode og feltobservasjon har blitt kritisert for at de ikke kan gjentas eller replikeres, slik som man kan i eksperimenter. Men videoopptak åpner opp for det Bråten (2007) kaller for *intersubjektiv gjentagbarhet*. Med det menes at fenomenet som er fanget på videotapen kan vendes tilbake til mange ganger og kan granskes og studeres av flere forskjellige mennesker eller forskere, og ikke bare av den som har gjennomført innsamlingen. I dette prosjekt er dette tilfelle. Det er flere som bruker datamaterialet og videotapene blir gransket mange ganger med nye øyne. Bråten (2007) betegner dette som *intersubjektiv gransking*. I datamaterialet er det videoopptak av rollespill. Man må ta høyde for faktorer som påvirker underveis fordi man bruker rollespill i treningen. Det kan vise seg i at man opptrer noe annerledes fordi kollegaene er tilstede under filmtakingen og effekten av at det er videokamera i rommet.

3.4 Utvalg

Hensikt med oppgaven er å gi økt kunnskap om hvilke ferdigheter lærere har som bidrar til utvikling i elevsamtalen. Datainnsamlingen i prosjektet er en del av en større kartlegging om elevsamtalen. Mitt fokus er å identifisere møtepunktene (*moments of meeting*) i interaksjonen mellom lærer og elev som synes å fremme vekst (*moments of movement*) for eleven. Jeg forsøker i tillegg å identifisere tapte muligheter (*missed moments*) i samtalen. Med det fokuset gjorde jeg et utvalg av videoopptak som best kunne eksemplifisere overstående.

I datainnsamlingen som ble gjort av forskergruppen ved instituttet, ble det spilt inn videoopptak av 14 simulerte elevsamtaler. Å bruke alle videoopptakene ville blitt for omfattende og for stort i forhold til en masteroppgave. På bakgrunn av oppgavens ramme og tid, har jeg valgt å bruke to av videoopptakene som datagrunnlag. Når jeg skulle velge ut to opptak måtte jeg først finne ut av hvilke som gir mest informasjon om det jeg vil undersøke. I dette prosjektet er noen premisser lagt på forhånd da forskergruppa allerede hadde kommet i kontakt med en skole i Oslo kommune som ønsket opplæring i å trene på kommunikasjon i elevsamtalen. Med den bakgrunn har jeg ikke gjort et utvalg av de overordene informantene, men jeg har gjort et utvalg i forskergruppas utvalg. Utvalget er gjort på bakgrunn av hva som er mest hensiktsmessig i forhold til problemstillingen min, det betegnes som et strategisk utvalg (Vedeler, 2000; Thagaard, 2009). Strategiske utvalg vil si at man velger ut informanter, i mitt tilfelle videoopptak, ut i fra egenskaper som er strategisk i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv. Jeg har forsøkt å finne frem til de mest informasjonsrike opptakene med tanke på formålet med undersøkelsen. Det var hensiktsmessig for meg å finne typiske eksempler på det fenomenet jeg undersøker (Thagaard, 2009). Jeg valgte ut to opptak hvor den første forestiller en elevsamtale på barnetrinnet, mens den andre er på ungdomstrinnet. Begge elevene rollespilles av lærere. De forestiller faglig sterke elever som trenger

tilrettelegging i forhold til å få nok faglige utfordringer med tanke på deres utviklingsnivå og for å holde motivasjonen oppe.

Utvalget i min undersøkelse kan synes lite med bare to videoopptak, men samtidig etter mitt skjønn troverdig. Utvalget jeg har gjort gir mye informasjon om fokuset i undersøkelsen. I kvalitative undersøkelser bør ikke antall informanter være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgripende analyser (Thagaard, 2009). Jeg velger å kun ha to videoopptak i datagrunnlaget da det gir det meg mulighet til å gå i dybden. Ved å bruke to samtaler, en på barneskolen og en på ungdomstrinnet samt av begge kjønn, vil jeg få noe variasjon i utvalget mitt. Lærere, kvinner og menn, kan ha ulike måter å skape relasjoner og tone seg inn på elever i ulike aldersgrupper. Samtidig er ikke min hensikt å gjøre en komparativ analyse, men snarere se hva det er som bidrar til utvikling i elevsamtaler.

3.5 Gjennomføring av datainnsamlingen

For at læreren skal kunne komme i dialog med eleven er det nødvendig at læreren kan "lese" eleven. Lærerens evne til å møte de ulike elevene ut fra deres behov og forutsetninger vil være av betydning for relasjonsbyggingen mellom elev og lærer. For å forberede seg på samtalen er det sentralt at læreren reflekterer omkring hvilke strategier det er lurt å bruke i forhold til den eleven som man skal møte. Med den bakgrunnen forberedte lærerne seg ved den utvalgte skolen over hvilke elevtyper de hadde behov for trening i å møte. På denne skolen var det tolv lærere som ønsket å delta i prosjektet. Høsten 2007 begynte intervensjonen ved skolen og fortsatte ut april 2008. I oktober 2007 hadde forskerne først et møte med rektor ved skolen. Ca. en måned etter ble det holdt et møte med de tolv interesserte lærerne. De fikk fylldig informasjon om planen for prosjektet. De svarte også på et spørreskjema som handlet om deres ønsker for hva de følte behov for å trene seg på i elevsamtalen. En måned etter dette møtet fikk lærerne en innføring i kommunikasjonsteori gjennom

forelesninger som ble holdt av forskerne ved ISP. Den teoretiske undervisningen innebar generell kommunikasjonsteori og arbeid med relevant litteratur. I januar fikk lærerne en innføring i bruk av video og rollespill. Det ble gjort forberedelser til treningen. Man satte opp grupper, alle fikk teste videoutstyret og man gjorde prøveopptak for å bli vant til å bruke det tekniske utstyret samt se seg selv i kommunikasjonssituasjoner på film. Senere fikk de opplæring og trening i kommunikasjonsferdigheter med tilbakemeldinger fra forskerne. Gjennom denne treningsmetoden kunne lærerne se og oppleve seg selv i samspill med andre i simulerte elevsamtalsituasjoner. Alle lærerne fikk tilbakemeldinger underveis fra veiledere fra ISP og fra hverandre. Lærerne fikk velge seg et område som de selv syntes de hadde behov for mer trening i (se vedlegg nr.1 side 101) for oversikt over treningsområdene). Det kunne være at de syntes det var utfordrende å ha elevsamtale med stille og usynlige elever, de negative og usikre, eller at lærerne hadde behov for å trene på å lytte mer og snakke mindre. De ble delt inn i to grupper av seks lærere, hver gruppe fikk sin veileder. De ble organisert i hver sine rom med videokamera og videospiller. Treningen foregikk fra slutten av januar til mars. I denne perioden gjennomførte gruppen ti treninger av to timer. Trening ble filmet hver gang, det resulterte i 14 videoopptak. I slutten av april 2008 var forskerne ved skolen en hel kveld for å avslutte intervensjonen. Lærerne fikk først en felles tilbakemelding. Deretter fikk foreldre og hele kollegiet ved skolen en felles presentasjon av resultatene med fokus på resiliens. Samlende ser vi at intervensjonen og datainnsamlingen ved skolen foregikk i tre faser; forberedelse, trening og tilbakemelding.

3.6 Kvalitativ analyse av videoopptak - en hermeneutisk tilnærming

Tolking av datamaterialet vil ta utgangspunkt i kvalitativ analyse av videoopptak. Datamaterialet vil bli analysert i lys av oppgavens teoretiske perspektiver. Målet med

analyser er å hente frem den mest korrekte meningen med det datamaterialet man har (Kvale, 2001). En hermeneutisk preget tilnærming vil være av betydning for analysen av datamaterialet i denne masteroppgaven. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenet kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2009). Mening kan bare forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av - vi forstår delene i lys av helheten (ibid.). Hermeneutikk betyr ”læren om tolking”, hermeneutisk analyse er en systematisk fremgangsmåte for å søke etter indre mening og helhetlig forståelse. Det handler om å bryte ned tekst eller utsagn i mindre enheter for så å se det i sammenheng med helheten (Befring, 2007). Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å rette fokus mot et dypere meningsinnhold enn det som oppfattes umiddelbart (Dalen, 2004). Målet er å oppnå gyldig forståelse av meningsinnholdet i teksten. Man kan si at tolkingen av tekst kan sees på som en dialog mellom forsker og teksten, der forskeren fokuserer på meningen som teksten formidler (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle vil videoopptakene av elevsamtalen være teksten og dialogen vil vises seg i møte mellom datamaterialet og meg som observatør. Når jeg skal analysere data vil jeg tolke det i forhold del – helhet. Jeg vil tolke det jeg ser med revidert syn og utdypet forståelse. Det vil bli det som i hermeneutisk forstand kalles for en sirkel, min egen forståelse og tolking relatert til teori. Dette vil igjen føre til ny forståelse i et spiralprinsipp.

Organisering og bearbeiding data.

En studie av hvilke kommunikasjonsferdigheter som bidrar til utvikling i elevsamtalen, kan antakeligvis gjøres på flere måter. Dette avhenger av flere forhold, som valg av metode i forhold til problemstillingen som skal besvares, samt rammebetingelser som tid og datatilgang. Det er gjort relativt lite forskning på bruk av elevsamtalen i skolen, av den grunn kunne man kanskje tenke seg at man kunne gått bredere til verks. En utvidet undersøkelse, inkludert for eksempel intervju av lærere og elever, kunne ha gitt et grundigere bilde av hvordan elevsamtalen fungerer i forhold til tilpasset opplæring og positiv utvikling faglig og sosialt. Man kunne ha fått

fanget opp hvordan både lærere og elever opplever elevsamtalens struktur og bruk av elevsamtalen som et så sentralt redskap. Samtidig som omfanget hadde gått utover rammene for denne studien, hadde fokuset for studien nok blitt dreid over på elevers eller læreres oppfatninger i forhold til bruk av elevsamtalen. Fokuset for denne studien er mer *hva ved* kommunikasjonen hos lærere som kan bidra til utvikling og vekst.

For å finne frem til riktig verktøy lette forskergruppen etter andre studier med videoopptak hvor det hadde blitt benyttet ulike typer verktøy. Dette resulterte i et to dagers seminar, hvor representanter fra ulike forskergrupper ved universitetet og kompetansesentra, presenterte ulike typer analyseverktøy for bruk i kvalitativ forskning med video som hjelpemiddel. På bakgrunn av denne presentasjonen, samt diskusjoner om muligheter og begrensinger med verktøyene, ble man enige om at NVivo8 er det som er mest hensiktsmessig i forhold til bearbeiding av datamaterialet i denne sammenhengen. Det er brukervennlig og gir uendelige muligheter til å ta ut statistikker, rapporter og bilder av analysen.

Etter at datainnsamlingen var over ble videoopptakene organisert og bearbeidet. Videoopptakene ble transkribert både verbalt og non-verbalt. Gjennom transkripsjon blir man mer kjent med datamaterialet og det hevdes at det er en stor fordel å gjøre det selv (Dalen, 2004; Kvale, 2001). I dette prosjektet fikk forskergruppen hjelp til transkripsjonen. Kvale (2001) hevder at ved at man ikke gjør transkripsjonene selv kan det forekomme en datareduksjon ved at forskeren kun forholder seg til utskriftene under analysen, dette gjelder særlig ved intervju som metode. I dette prosjektet mener jeg at det ikke er tilfellet i og med at det i tillegg er gjort videoopptak av elevsamtalene. Med video ser man konteksten og situasjonen blir levende på en annen måte enn kun å lese noe ut i fra et papir. Transkripsjonene ble lagt inn i analyseverktøyet slik at transkripsjonene og videofilmen blir vist i samme skjermbilde på datamaskinen. På den måten ser man tekst og film parallelt, og jeg mener derfor at det ikke var av betydning at transkripsjonen ble gjort av andre enn meg.

Koding. Utvikling av kategorier og underkategorier (trenodesystem).

På bakgrunn av teori og tidligere forskning vet vi at ulike elementer kan fremme eller hemme positiv utvikling i dialogen (Gamst og Langballe, 2004). Hovedmålsetting og fokus er å øke forståelsen av hvordan lærere kan legge til rette for at elevsamtalen kan være nyttig for å skape positiv utvikling og man kan belyse hvordan lærernes kommunikasjonsferdigheter påvirker samtalen. Gjennom analyse av datamaterialet kan man forsøke å finne ut av dette. En sentral del av analyseprosessen er koding av datamaterialet. Koding innebærer en systematisk gjennomgang av dataene for å sette merkelapp på hva de egentlig handler om, og man samler dataene på nye måter. Hensikten med koding er å finne hensiktsmessige kategorier som bidrar til at man forstår materialet på et mer fortolkende og på et teoretisk nivå (Dalen, 2004). Kategoriene kan man utarbeide før man ser på datamaterialet, underveis, eller i etterkant. Jamfør Hanson (1958) kan det være vanskelig å møte et datamateriale helt teorifritt. Ofte vil utarbeiding av kategorier baseres på en kombinasjon av teorigrunnlaget, begreper fra problemstillingen og fra funn i selve datamaterialet. Kvalitative undersøkelser har ofte induktive fremgangsmåter, det vil si at teorien utvikles ut i fra datamaterialet. Motsetningen er deduktive fremgangsmåter som gjerne benyttes i kvantitative forskningsopplegg. De er basert på at teorien testes i forhold til datamaterialet. Imidlertid er det ikke bestandig utelukkende induktive fremgangsmåter i kvalitative forskningsopplegg, ofte vil det være et vekselforhold mellom teori og data. I skjæringspunktet mellom induksjon og deduksjon kan vi plassere begrepet *abduksjon* (Alvesson og Schölberg, 2008; Thagaard, 2009). Abduksjon betegner samspillet mellom empiri og teori som et dialektisk forhold. Forskerens teoretiske bakgrunn og dens betydning for fortolkning av dataens meningsinnhold, kan knyttes opp mot abduksjon. Det deduktive vises i at forskeren utvikler analytiske rammer på bakgrunn av etablert teori. Disse rammene gir grunnlag for å forstå mønstrene i datamaterialet. Etablert teori representerer altså utgangspunkt for undersøkelsen, og analyse av mønstre i datamaterialet gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Alvesson og Schölberg, 2008). Analysen av datamaterialet er betydningsfull når det

gjelder å utvikle ideer. Forskerens teoretiske kompetanse gir perspektiver på hvordan dataene kan forstås. En abduktiv tilnærming innebærer altså at teorien utvikles på grunnlag av systematiske og dyptgående analyser. Betydningen av empirien er avgjørende fordi teorien som ikke har basis i data lett kan bli feil og inneholde svakheter. Det er viktig at man som forsker både er sensitiv i forhold til vesentlige tendenser i materialet og at man knytter empirien til teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009).

Undersøkelsen i dette prosjektet mener jeg har en tilnærming som passer inn i begrepet abduksjon, man finner elementer fra både deduksjon og induksjon i fremgangsmåten. I letingen etter hvordan operasjonalisere teorien mot analysen i denne sammenhengen, var det sentralt å finne elementer som bidro til øyeblikkene i elevsamtalene. I den første delen av kodingsprosessen var formålet å identifisere deler og egenskaper som kan inngå i hovedkategorier. I dette prosjektet ble det gjort ved at man så gjennom alle videoopptakene for å bli kjent med dem og for å se hvilke temaer som dukket opp som kunne forme kategorier. I dette tilfellet kategoriserte og sorterte man ut i fra Daniel N. Sterns teori om "*moments of meeting*", "*moments of movement*" og "*missed moments*". Teorien var altså utgangspunktet for tematiseringen og dermed en *deduktiv* fremgangsmåte i den første fasen. De tre nevnte øyeblikkene sammen med bakgrunnsvariabler og hovedtema for samtalen resulterte i fem hovedkategorier (se vedlegg nr. 1):

1.0 Bakgrunnsvariabler (informasjon om lærer og valgte treningsområde)

2.0 Hovedtema for samtalen (faglig og sosial fungering og utvikling, elev-lærer samarbeid)

3.0 Moments of meeting

4.0 Moments of movement

5.0 Missed moments

Neste steg i kodingsprosessen ble å binde sammen de delene og egenskapene som kom frem i den første kodingen. I overgangen mellom inndeling i hovedkategorier til neste nivå begynte man å gruppere temaer ut i fra erfaring og teori. Forhold som utløser handlingen, reaksjoner i den bestemte situasjonen og konsekvenser hører innunder her. Kategoriene ble organisert i underkategorier med noder som definerer hvilke forhold som gjør at de ulike øyeblikkene kan oppstå. Her ble for eksempel turtaking, aktiv lytting, matching av gester og følelser, affektiv inntoning, aktiv lytting, dobbel kommunikasjon og moralisering sentrale noder. Dette steget i kodingen setter sammen det oppdelte datamaterialet. Nedenfor viser jeg tre eksempler på hvordan *"moments of meeting"*, *"moments of movement"* og *"missed moments"* er organisert i kategorier og underkategorier. Jeg viser bare noen få noder under kategoriene. I utdrag fra transkripsjoner fra opptak viser jeg eksempler på de tre øyeblikkene. L og E henviser til lærer (L) og elev (E). 7 og 9 tilsvarer til de numrene som videoopptakene er organisert i forhold til hele datamaterialet på 14 samtaler.

3.0 Moments of meeting

(kontakt øyeblikk/ intersubjektivitet)

3.2 verbale tegn – "aktiv lytting"

3.2.2 Verbalisering

3.2.2.2.1 gjentakelse av samme ord

Eksempel fra opptak 9, node 3.2.2.2.1 - gjentakelse av samme ord:

L9: Men da har du fortalt om en ting du synes er gøy, du synes det er gøy med fotball og så...

E9: Ja... jeg vet ikke om jeg synes det er så veldig gøy da

L9: Å, nei (spørrende ansikt)... hva er det som gjør at du ikke synes det er noe gøy a?

E9: ... det er lissom det vi... alltid gjør... det er lissom bare det vi gjør

4.0 Moments of movement

4.3 Økt motivasjon

4.3.4 Påpeke framgang eller positive egenskaper

Eksempel fra opptak 7, node 4.3.4

L7: uhum... ja, jeg oppfatter den som, i de timene jeg har hatt at du er en veldig positiv elev da

E7: uhum...

L7: ...du har masse godt humør og det er du veldig flink til å vise

E7:uhum

5.0 Missed moments

5.1 Oversett ikke/ fulgt opp nå-øyeblikk

5.1.1 Manglende oppmerksomhet (hører ikke).

Eksempel fra opptak 7, node 5.1 og 5.1.1:

L7: Uhum... er det noe, noen dager du gleder deg mer til å gå på skolen?...

E7:....eheee...ja, hvis det ska skjer litt sånn ting som ikkje, ja, som er litt utenom det vanlige, då kan eg gleda meg litt ekstra og eg liker jo godt når det er gym og ... ja, faglig kunst&håndtverk og litt sånn...

L7: Uhum

E7: ... synst eg, når det er litt anna ting som skjer, så enn bare liksom å sitte og skriva og lesa og sånn, då trives eg godt...uhum..

L7: Uhum, ja...ehe, jeg ser jo litt sånn hvem du henger med og hvem du er sammen, men er det noen spesielle som du kjenner at du kan glede deg til å møte, noen folk?

Jeg skal ikke tolke disse sekvensene her og nå, men tok de med for å eksemplifisere trenode systemet. Underveis dukket det også opp forhold som vi ikke hadde noder på, vi la da til nye "frie noder". Denne fremgangsmåten kan betegnes som *induktiv* fordi

man utvikler nye teoretiske begreper ut i fra datamaterialet. Eksempler på "frie noder" som ble lagt til underveis er avbrytelse, oppsummering og belæring. Her er et eksempel på hvordan det viste seg i en av samtalene:

Frie noder: Belæring og avbrytelse

Eksempel fra opptak 7:

L7:.... ehem, på hvilken måte gjør du leksene hjemme da, i naturfag?

E7:... nei, eg..bruke ikkje

L7: [avbryter] leser du igjennom det

E7: Eg leser gjennom det, ein gong, ...ja det blir litt sånn...så eg vet sikkert ikke helt ka det handler om kanskje

L7: Det som ofte skiller ehe, oppover på karrakterskalaen er jo det å kunne reflektere litt rundt stoffet og kanskje...trekke litt ting fra hverdagslivet, ja, plassere stoffet i en sammenheng

E7: Uhum

L7: Så hvis du bruker fem minutter etter du har lest det og tenker hva var det her for noe, har det noe med , har det noe med livet ditt ellers å gjøre, har jeg vært bort i det fenomenet her på en annen måte så har du kanskje.... noe du har lyst til å fortelle inn i klassen, for det tror jeg du ofte kan klare å finne på sånne sammenhenger, for du er jo god, du har jo masse kunnskap om det ehem, den karrakteren du ligger på nå...ehe, og så tror jeg at du har litt å gå på fordi at du ikke er så motivert i det faget, så jeg tor at du kan hente fram ganske mye ved å bare bruke fem minutter ekstra på leksene

Det avsluttende nivået i kodingsprosessen var å samle trådene i en overordnet forståelse av det som virket som det mest sentrale i de fenomenene som ble undersøkt. Hovedkategoriene og underkategoriene ble som nevnt ovenfor utviklet på bakgrunn av Daniel N. Sterns teori, mens frie noder ble drevet frem ut fra datamaterialet. Denne

fremgangsmåten kan karakteriseres som abduktiv i det den befinner seg mellom deduksjon og induksjon. Man undersøkte hva som ledet til øyeblikkene, og laget underkategorier i et trenodesystem for å finne mønstre og systematikk i prosessen som utløste øyeblikkene. NVivo8 hjelper til med å holde orden på de ulike kategoriene og nodene underveis i prosessen. Når jeg kodet kommunikasjonssekvenser i elevsamtalene la jeg ofte til flere noder på hver sekvens. Slik fikk jeg tykke beskrivelser av samtalene. Men i presentasjonen av funnene eksemplifiserer jeg en node med en sekvens av kommunikasjonen for å tydeliggjøre funnene og for å gjøre presentasjonen leservennlig.

3.7 Validitet og reliabilitet

I dette avsnittet presenterer jeg først reliabilitets- og validitetsbegrepet i kvalitativ forskning generelt. Deretter vil jeg drøfte reliabilitets- og validitetsspørsmål i forhold til observasjon og til min undersøkelse hvor jeg har valgt Lincoln og Gubas (1985) kriterier for validitet.

Reliabilitet dreier seg om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Spørsmålet om troverdighet er viktig i reliabilitetsvurdering. I utgangspunktet refererer reliabilitet seg til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene vil komme frem til det samme resultatet (Thagaard, 2009). Med begrepet validitet menes undersøkelsens gyldighet og pålitelighet. Validitet må vurderes i lys av formålet med undersøkelsen. Det dreier seg om hvorvidt vi har fått et måleresultat for den variabelen eller det fenomenet vi ønsker å måle, i hvor høy grad resultatet inkluderer irrelevante faktorer. Det handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Befring, 2007; Maxwell, 1992). At forskningsopplegget er preget av gjennomsiktighet, eller er preget av "*transparency*", er avgjørende for validiteten. Gjennomsiktighet innebærer at

forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner man kommer frem til (Thagaard, 2009).

Det finnes ulike kriterier å vurdere validitet ut i fra. I kvalitativ forskning kan man se kriterier i forhold til i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt, ut i fra indre sammenheng og ut fra hvilken grad resultatene kan overføres og generaliseres til andre utvalg og situasjoner (Dalen, 2004). Validitetsproblemer i kvalitativ observasjonsforskning kan på den ene siden knyttes til observatøren da han selv er instrumentet for datainnsamling. På en annen side kan det knyttes til koding av data og utvalget. Det krever at forskeren må være seg selv bevisst og på hvilke feil han kan komme til å gjøre. Det er nødvendig at observatøren har bevissthet om observatøreffekten og god refleksjon over observatørbias. Dette vil si systematiske feil som skyldes karakteristika ved observatøren (Vedeler, 2000). Ved å være oppmerksom på dette kan man forebygge feil som truer troverdigheten til den kvalitative observasjonsstudien. Presise kategorier i observasjonssystemene, samt riktig lagring og koding av data sikrer riktig analyse og er dermed av betydning for validiteten.

Validitet i denne sammenhengen handler om hvorvidt de resultatene jeg presenterer er gyldige for problemstillingen som er utgangspunktet for undersøkelsen. I observasjonsstudier kan man på en enkel måte si at observasjonsresultatene er valide dersom de beskriver det vi sier de beskriver (Vedeler, 2000; Thagaard, 2009). I denne undersøkelsen finner jeg at det er av avgjørende betydning å drøfte validiteten i lys av at datainnsamlingen ble gjort som en pilotstudie med rollespill og simulerte elevsamtaler. Som nevnt innledningsvis er dette videoopptak som viser lærere som *trener seg* på elevsamtalen og ikke ekte elevsamtaler.

Jeg har valgt å gå ut i fra Lincoln og Guba (1985) sin vurdering av validitet i forhold til fire kriterier: *troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet*. Grunnen

til at jeg har valg disse kriterier er at de gir oversiktlige og systematiske kategorier i forhold til min undersøkelse.

Drøfting av validitet i lys av Lincoln og Gubas fire kriterier

Troverdighet

Det første validitetskriteriet til Lincoln og Guba (1985) er spørsmålet om troverdighet. Troverdighet handler om sannhetsverdien i funnene fra undersøkelsen. Det dreier seg om å vise at undersøkelsen er utført på en måte hvor man kan være sikker på at menneskene i undersøkelsen er identifisert og beskrevet på riktig måte. Bruk av video sikrer det forholdet. Corbin & Strauss (2008) presiseres også betydningen av troverdighet i kvalitative undersøkelser. Troverdighet sees der hvor man har tillit til forskningen. *Vedvarende involvering* er et begrep som betegner en del av troverdigheten i en undersøkelse. Med det menes om forskeren har lært kulturen godt å kjenne og opparbeidet seg tillit hos dem man skal observere (Lincoln og Guba, 1985). Dette er etter min oppfatning ivaretatt i høy grad, da forskerne ved instituttet brukte mye tid sammen med deltakerne i forkant. Som beskrevet ovenfor underviste de deltakerne i kommunikasjon og ga de veiledning i treningssituasjoner. På den måten skaffet observatørene seg "kulturkompetanse" og fikk opparbeidet tillit hos lærerne. Troverdighet handler videre om at observasjonene må være mange nok og foregå over lang nok periode. I denne undersøkelsen var forskerne sammen med lærerne treningssituasjoner i ca. to måneder, som resulterte i 14 videoopptak. Slik fikk de samlet inn nok materiale til å kunne identifisere de ferdigheter som bidrar til utvikling i elevsamtalen. For å få sikrere data kunne det vært gjort metodetriangulering (Vedeler, 2000), gjennom for eksempel intervju av lærerne. Det kunne ha styrket påliteligheten i funnene. På en annen side vil kollegadrøfting styrke troverdigheten og validiteten (Vedeler, 2000). Drøfting med forskerne har vært svært sentralt for meg gjennom hele kodingsprosessen og analysen. Jeg har drøftet kontinuerlig de analysene jeg har foretatt og de konklusjonene jeg har trukket ut i fra

datamaterialet. Negative kasusanalyser og kontroll med dem man har observert er også måter å øke troverdigheten på. I denne undersøkelsen har jeg ikke gått tilbake til deltakerne, men jeg har undersøkt mine funn opp mot hva de andre forskerne fant i de samme videoopptakene, og de stemmer godt overens.

Overførbarhet

Overførbarhet er Lincoln og Gubas (1985) andre validitetskriterium. Overførbarhet dreier seg om ytre validitet og spørsmål om generalisering (ibid.). I kvantitativ forskning generaliserer man hele fenomener til populasjonen. I kvalitativforskning, derimot, handler det om generalisering av *tendenser* i fenomenet (Dalen, 2004). Overførbarhet og generalisering har nær sammenheng med utvalget i undersøkelsen. Kvalitativ forskning kjennetegnes blant annet ved at utvalgene i undersøkelsene er små. Det er da nødvendig at man finner frem til et troverdig utvalg, men ikke representativ i statistisk forstand (Vedeler, 2000). Jette Fog (2007) hevder at så lenge man har gjort utvalget med omtanke og har gode grunner for valget man har gjort, kan man snakke om en kvalitativ ikke-statistisk representativitet. Man velger typiske representanter for en gitt sammenheng, og det er sammenhengen og interesse i forskningen som bestemmer hva som er typisk (ibid.). I denne undersøkelsen er det ikke snakk om statistisk representativitet på samme måte som i kvantitative undersøkelser. Jeg har kun to videoopptak og det vil dermed bare bli en beskrivelse av de to elevsamtalene. Jeg ser hva som kan eksemplifisere kommunikasjonsferdigheter i elevsamtalen i disse to opptakene, og kan ikke generalisere det til å gjelde alle elevsamtaler som blir gjennomført i skolen. Men kan anta tendenser ut i fra disse to. Etter min mening er det de samme kommunikasjonsferdighetene som bidrar til utvikling i elevsamtaler. På den måten vil jeg trekke konklusjoner om at funnene i denne undersøkelsen er gyldige også i andre elevsamtaler. Utvalget er gjort ut i fra kvalitative vurderinger på bakgrunn av teori og erfaring. Et annet viktig element ved overførbarheten er beskrivelser i observasjonene. Man må lage detaljerte, omfattende og relevante beskrivelser. I den sammenheng er videoopptak et nyttig redskap. Med

visuell presentasjon sikrer man at all non-verbal kommunikasjon kommer til syne sammen med konteksten og rammene rundt samtalene. Slik får man tykke beskrivelser. Schofield (1990) hevder at det i kvalitativ forskning er nyttig å generalisere til tre områder. Man kan velge perspektiv i forhold til om man studerer det som *er*, det som sannsynligvis *kan bli* situasjonen i framtiden, eller hva man under gitte betingelser *kan klare å få til* – framtidsmuligheter. I den undersøkelsen er fokuset å se hva som er. Jeg forsøker å beskrive og forstå kommunikasjonsferdighetene til lærerne slik de typisk fremstår, i tillegg til å se hva ved kommunikasjonen som bidrar til møteøyeblikk i elevsamtalen. På en annen side er det svært interessant å se hva lærerne kan klare å få til ved hjelp av trening og kompetanseheving i kommunikasjon.

Pålitelighet

Det tredje kvalitetskriteriet til Lincoln og Guba er pålitelighet. Pålitelighet handler om reliabilitet. Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad det arbeidet jeg har gjort er pålitelig og kan etterprøves av andre (Vedeler, 2000; Kvale, 2001; Dalen, 2004). Jeg har forsøkt å gi så detaljerte beskrivelser av prosessen som mulig. Undersøkelsen synes for meg å være gjennomiktig eller transparent. Det henger også sammen med analyseverktøyet som er benyttet. Påliteligheten i observasjon vil blant annet avhenge av observatørens forberedelse før observasjonen, hvor godt trent observatøren er, kvalitet på utvalget og nøyaktighet i analyseprosessen (Vedeler, 2000). For mitt vedkommende var jeg ikke spesielt godt trent i observasjon av kommunikasjon, men har selv deltatt i rollespill. Jeg fikk på forhånd trening sammen med forskerne som er kvalifiserte fagpersoner. Før jeg gjorde utvalget mitt fikk jeg opplæring i å analysere kommunikasjon. Teorigrunnlaget hadde jeg tilegnet meg i forkant. Denne treningen gjorde meg klar til å kode og analysere mitt utvalg videoopptak for mitt prosjekt. For at resultatene fra andre forskere skal bli det samme som jeg har kommet frem til, må teorigrunnlaget og erfaringen være i samsvar. Som nevnt ovenfor fikk jeg diskutere mine funn opp sammen med kvalifiserte fagpersoner gjennom hele prosessen. I tillegg

fikk jeg anledning til å drøfte funnene mine opp mot deres funn i samme materiale. Jeg har blitt utfordret underveis i forhold til mine tolkninger; hva jeg har funnet og hvordan jeg kan si at dette er relevante funn.

Ved at elevsamtalene er simulerte vil man kanskje tenke at det vil være kritisk i forhold til validiteten. I og med at lærerne selv velger seg ut områder de vil trene seg på, og de gjør dette for å få økt kunnskap, oppfører seg realistisk etter min oppfatning, og på samme måte som de ville gjort i en vanlig elevsamtale. De fleste som deltar i kommunikasjonstrening og rollespill er opptatt av å overføre læringen og erfaringene til den virkeligheten de befinner seg i til daglig (Mjelve og Kokkersvold, 2003). I forbindelse med rollespill viser det seg at jo nærmere en befinner seg deltakernes arbeidsplass, jo mer reelle blir problemstillingene som er utgangspunktet for rollespillet (ibid.). I denne undersøkelsen ble opptakene av rollespillene gjort på arbeidsplassen samme med kollegaer og det vil ha betydning for at det blir nærmere virkelighet enn ved å gjennomføre det et annet sted. Deltakerne føler at det er en viss autensitet og realisme i rollespillene. Gjennom rollespillet har lærerne blitt vant til å trene seg med kamera og har dermed større sjanse for å opptre naturlig, men likevel er det mulig at atferden har blitt påvirket av videokameraet. Kollegaers tilstedeværelse under treningen er en faktor som påvirker atferden.

Bekreftbarhet

Det fjerde validitetskriteriet til Lincoln og Cuba (1985) er bekreftbarhet. Bekreftbarhet svarer til objektivitet. I kvalitative undersøkelser betyr det å være objektiv at observasjonen er korrekt. En subjektiv observasjon vil bety at observatøren er forutinntatt, og det har med forforståelsen å gjøre. Som nevnt tidligere sier Gall, Gall og Borg (2007) at det ikke er mulig å være helt objektiv i forskningen, man vil være preget av før-forståelsen og kunnskapene man har tilegnet seg. Ulike strategier for å sikre objektiviteten kommer som følge av dette. Ved bruk av video får forskeren en mer nøytral distanse til datamaterialet. Ved bruk av video vil dette bli ivaretatt

gjennom det Bråten (2007) kaller intersubjektiv gjentagbarhet og intersubjektiv gransking. Reliabiliteten styrkes ved at flere forskere har samarbeidet og diskutert funnene i videotapene, man har sett filmene mange ganger og med nye øyne.

Oppsummering reliabilitet og validitet

Jeg har nå drøftet reliabilitet og validitet i forhold til observasjon som metode og i lys av Lincoln og Guba sine kriterier for validitet. Validitet i kvalitativ forskning har gjennom tidene blitt viet mindre oppmerksomhet enn i kvantitativ forskning. En innvending er at data har mangelfull reliabilitets- og validitetskontroll. Fenomener som blir undersøkt ved hjelp av kvalitative metoder kan ikke måles på samme måte som i kvantitative undersøkelser. I kvantitativ forskning generaliserer man hele fenomener til populasjonen. I kvalitativforskning handler det om generalisering av *tendenser* i fenomenet. I all forskning er det viktig å reflektere omkring validitet innenfor alle trinn i en forskningsprosess; tematisering, planlegging, gjennomføring, transkribering, analyse, validering og presentasjon av resultatene (Kvale, 2001).

I dette prosjektet har flere forskere vært involvert. Slik har man vært flere som har deltatt i prosessen med å utvikle kategorier og noder for koding. Man har fått mulighet til å diskutere funnene og på den måten sikre reliabiliteten. Bruk av video har gjort at man har mulighet til å se opptakene flere ganger og man har hele tiden mulighet til å vende tilbake til funnene. En faktor som kan påvirke validiteten og reliabiliteten i denne undersøkelsen er at det er simulerte elevsamtaler. Det er lærere som trener seg på elevsamtaler og ikke ekte elevsamtaler. På en annen side gjør lærerne så godt de kan i og med at de ønsker å forbedre seg. De får veiledning underveis for å legge til rette for en positiv utvikling. På den måten kan man si at selve kommunikasjonen er ekte, selv om elevsamtalen er fiktiv.

3.8 Forskningsetiske utfordringer

Forskningsetikk handler om etiske aspekter i forskningsprosessen. Det dreier seg blant annet om redelighet, habilitet, uavhengighet og ivaretagelse og beskyttelse av informantene og datamaterialet (Befring, 2007; NESH, 2006). Man har visse lover og regler som man er pliktig til å følge gjennom hele prosessen. Kvale (2001) hevder at informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser er spesielt viktige forskningsetiske utfordringer. Informert samtykke innebærer at informantene får grundig informasjon undersøkelsens overordnede formål, om hovedtrekkene i prosjektplanen og om fordeler og ulemper med å være med i undersøkelsen (Kvale 2001, Thagaard 2009). Lærerne har gitt skriftlig samtykke om at opptakene kan bli vist i forbindelse med arbeid i forskningsgruppa, kravet om fritt og informert samtykke er ivarettatt. Deltakerne fikk opplyst at de kunne trekke seg når som helst hvis de ønsket det. I forskningsprosjektet i denne sammenheng var det et ønske fra lærerne å delta da de kunne få kursing i kommunikasjonsferdighetene, kravet om frivillighet er derav godt dekket. Siden datamaterialet er videoopptak, har jeg lagt vekt på anonymisering av lærere som har deltatt i rollespillene og av skolen hvor de arbeider. I forkant av videoopptakene fikk lærerne god og grundig informasjon om prosjektets innhold og mål, samt hva dataene skal brukes til. Et etisk dilemma med bruk av video er at informantene blir svært synlige og identifiserbare i motsetning til for eksempel intervju eller spørreskjema som i større grad kan anonymiseres. Forskergruppen har ivarettatt hensynet til personvernet ved å oppbevare videoopptakene sikkert slik at ingen utenfor prosjektet har tilgang til opptakene. Videoopptakene ble lagt inn i NVivo8 på kun en maskin som hadde eget passord og som var låst inn på et kontor. Jeg jobbet kun med datamaterialet på den maskinen. Videoopptakene vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

Et annet etisk dilemma er at bruk av filming og video kan være sårbart for deltakerne. Film kan avsløre mer om personer enn de er klar over mens opptakene foregår (Thagaard, 2009). Lærernes kommunikasjon og deres ferdigheter i dialog med

elevene blir utsatt for gransking. Om dette er rettferdig overfor lærerne kan det stilles spørsmål om. De gjør det beste de kan og de har et sterkt ønske om å utvikle seg. Jeg vil forsøke å fokusere analysen i oppgaven mot det positive som de får til og mot forhold som bidrar til utvikling. På en annen side så vet alle som er involvert i prosjektet at dette er rollespill i en treningssituasjon hvor videoopptak er nødvendig for å få tilbakemelding. På den måten ivaretar forskerne dette etiske dilemmaet ved at alle deltakerne ser videoopptakene og er med i diskusjonen i tilbakemeldingsfasen. Når jeg presenterer og drøfter missed moments, kan det synes urettferdig overfor lærere at det de ikke mestrer blir lagt frem. Men det er ikke hensikten. Målet er å finne ut av hva som bidrar til utvikling. For at lærerne skal være klar over tapte muligheters betydning er det av interesse å se hva som gjør at noen øyeblikk kan sees på som tapte. Jeg tenker at ved å identifisere de øyeblikkene kan det innebære nye muligheter for lærere. I den forbindelse mener jeg det er viktig at vi er klar over at livet er fullt av ting vi ikke får til. Ingen klarer alt, og det er helt alminnelig og greit at vi gjør feil. På en annen side vet man ikke så mye om hvordan deltakerne i prosjektet vil oppleve sin situasjon etter at datainnsamlingen var ferdig ved skolen. Av den grunn må man forholde seg til prinsippet om at deltakelse i prosjektet ikke skal ha negative konsekvenser for lærerne som var med. NESH (2006) oppfordrer til at man skal gi noe tilbake til informantene. Dette er etter min oppfatning tatt godt hånd om i denne undersøkelsen. Lærerne fikk faglig utbytte av å delta i pilotstudien. Gjennom kom kursing, veiledning og feedback av fagpersoner ble dette faglig interessant for deltakerne og det bidro til et løft for lærerne ved skolen.

4. Funn og drøfting av datamaterialet

Problemstillingen min er hva som kjennetegner læreres kommunikasjonsferdigheter som bidrar til utvikling i elevsamtaler. Hovedproblemstillingen er konkretisert gjennom tre forskerspørsmål. De tar utgangspunkt i to ulike øyeblikk som bidrar til utvikling i samtaler, og en tredje type øyeblikk som hemmer utvikling. Hensikten med analysen er å identifisere disse øyeblikkene. Det kan gi grunnlag for økt kunnskap om lærernes kommunikasjons- og relasjonsferdigheter, både verbalt og non-verbalt. I kodesystemet var det utarbeidet fem hovedkategorier: bakgrunnsvariabler hos lærerne, hovedtema for elevsamtalen, moments of meeting, moments of movement og missed moments. Jeg har valgt å dele denne delen av oppgaven inn i tre kapitler for å tydeliggjøre resultatene. Datamaterialet blir presentert og drøftet ut i fra tre hovedkategorier:

1. Moments of meeting
2. Moments of movement
3. Missed moments

Bakgrunnsvariabler for samtalen vil bli presentert før presentasjonen av funnene og vil sammen med hovedtema for samtalen også bli flettet inn i drøftingen der det er av betydning for funnene. Underkategoriene/nodene eksemplifiserer ferdighetene til lærerne som bidrar til at møteøyeblikkene kan oppstå. Utskrifter fra transkripsjoner fra samtalene og teori vil være grunnlag for drøftingen. Noder som jeg mener representerer viktige funn og tema i datamaterialet vises som unummererte overskrifter. Disse danner en helhet i kommunikasjonen og blir presentert underveis.

Bakgrunnsvariabler

To videoopptak utgjør datamaterialet i dette prosjektet. Det første videoopptaket (opptak 7) viser en elevsamtale på ungdomstrinnet hvor læreren er en mannlig

kontaktlærer. Han ønsket å øve seg på å lytte til eleven før han gir råd. Eleven blir rollespilt av en annen lærer og forestiller ei jente som går i tiende klasse. Hun er en jevnt god elev, men kan virke umotivert. Selv om hun er faglig og sosialt sterk, kan det virke som hun ikke har stor tro på seg selv og ikke føler seg fornøyd med seg selv. Utfordringen for læreren er å gi støtte og positive tilbakemeldinger for å øke hennes motivasjon og selvfølelse. Det andre opptaket (opptak 9) er av en elevsamtale på barnetrinnet hvor læreren er en kvinnelig kontaktlærer. Hun ønsket i dette tilfellet å trene seg på å undertrykke egen talestrøm og la eleven komme til ordet. Eleven forestiller en gutt som går i tredje klasse. Han er faglig sterk, men denne gutten sliter også med motivasjonen. Hans atferd preges av at han kjeder seg på skolen og det virker demotiverende for de andre elevene i klassen og for læreren. Utfordringen for læreren er å tørre å ta opp de vanskelige temaene og forsøke å forstå eleven.

4.2 Moments of meeting

Moments of meeting er som presentert i teorikapitlet det øyeblikket hvor partene befinner seg i det samme ”mentale landskapet” (Stern, 2007). Det er nødvendig at *møteøyeblikk* oppstår for at det skal skje en utvikling i dialogen. Gjennom presentasjon av funn vil jeg eksemplifisere hvordan disse møteøyeblikkene oppstår. *Moments of meeting* avhenger av både verbal og non-verbal kommunikasjons, og aktiv lytting bidrar til å tone seg inn på eleven slik at man kan møte eleven der han er. Presentasjonen av *moments of meeting* vil derfor deles inn i to deler: verbal og non-verbal kommunikasjon i forhold til aktiv lytting i elevsamtalen. Denne inndelingen har jeg også gjort på bakgrunn av trenodesystemet (vedlegg 1) som ble utviklet av forskergruppa i prosjektet.

4.2.1 Verbal kommunikasjon (aktiv lytting)

Aktiv lytting innebærer bekreftelse av utsagn, pauser, gjentakelser og å oppsummere utsagn (Johannessen et al., 2005; Lassen, 2004). I elevsamtalen kan det vises ved å gjenta utsagn for å bekrefte eller forstå bedre slik som læreren gjør i elevsamtalen på barnetrinnet (opptak 9):

E9: ja.....jeg er kanskje god i, .. god i fotball og sånn da god i gymtimen..

L9: Bra [nikker og smiler] ja, det ser jeg og at du er god på... [nikker]

E9: Eg er god på det...så synes eg kanskje ehe, kanskje eg er .. er eg grei med de andre?

L9: [nikker og smiler] Du er grei med de andre, de er veldig glad i deg [ler] .. ja

E9: ja

Ved at lærer gjentar ordene til eleven signaliserer hun at hun ser eleven og at eleven har hennes fulle oppmerksomhet. Gjentakelse av ord og tema kan beskrives som speilingsteknikker. Læreren speiler elevens følelser eller meninger og formidler dette tilbake til eleven gjennom reformulering av elevens utsagn (Johannessen et al. 2005, Lassen, 2004). Læreren gjør dette gjentatte ganger i elevsamtalen, og på den måten viser hun interesse og engasjement overfor eleven. Ved at lærere speiler eleven kan det synes som hun samtidig hjelper eleven til å få bedre innsikt i seg selv.

Åpne spørsmål

En annen verbal teknikk for å vise at man lytter og er engasjert, er å stille åpne spørsmål. Læreren på ungdomstrinnet (opptak 7) bruker denne metoden flittig og en illustrasjon på dette vises nedenfor:

L7: Uhum, ja ehe, jeg ser jo litt sånn hvem du henger med og hvem du er sammen, men er det noe spesielle som du kjenner at du kan glede deg til å møte, noen folk?

E7: ..mm, ja, det ehe...er egentlig fleire, som eg kjenner eg blir veldig godt, kan være i lag med, men..

L7: Ja

E7: kanskje Lise og Hanne og ...ja, spesielt dei to [L7:uhum]...tror eg og så synes eg og det kan være kjekt å være i lag med gutta, men ikkje noe sånt, det er jo ikkje så fast...

Gjennom hele samtalen stiller læreren spørsmål på en utradisjonell måte. Når læreren spør ” *er det noe spesielle som du kjenner at du kan glede deg til å møte, noen folk?* ” kan det synes som det hjelper eleven til å fortelle mer rundt hvem hun liker å være sammen med, svarene blir fyldigere og de er positivt vinklet. Et annet eksempel vises når han innledningsvis stiller henne spørsmålet ” *når du våkner om morran og skal på skolen, hva slags, ehe hva slags følelse har du?* ”. Ved første øyekast kan denne spørsmålsformuleringen virke brå og plutselig. Man kan tenke seg at eleven ville synes det er vanskelig å reflektere omkring det. Men for denne jenta fungerer denne måten å stille spørsmål på godt. Ved nærmere tolkning av samtalen ser jeg at måten å stille disse spørsmålene på kan være opptakten til svar som bidrar til forløsning i samtalen. Et sted i mellom der læreren spør og eleven svarer, synes det for meg å være møtepunkt som bidrar til utvikling. Det vises ved lærerens form på spørsmålsstillingen bidrar til at eleven setter i gang en tankeprosess omkring temaet. Samtidig bekrefter læreren at han ser og registrerer eleven i det daglige og at han er interessert i hennes opplevelser og følelser. Til sammen bidrar dette til møteøyeblikk etterfulgt av utvikling. På denne måten kan det se ut som at lærerens ferdigheter i å stille gode åpne spørsmål kan bidrar til utvikling for eleven og i dialogen. Hun reflekterer over klassemiljø og trivsel på en god og nyansert måte gjennom samtalen

når hun forteller om hva hun trives med og ikke trives med, både faglig og sosialt. Åpne spørsmål virker fremmede i kommunikasjonen (Lassen, 2004; Gamst og Langballe, 2004) og kan bidra til at den som blir stilt spørsmålet får lyst til å dele sine opplevelser, uavhengig av hva den andre måtte mene om dem (Johannessen et al., 2005). Begge lærerne bruker bevisst eller ubevisst aktivt minimale tegn som bekreftelse på at de lytter. Minimale tegn er responser som ”*uhum, ja, ehe..*”. I følge Geldard (1989) er dette responser som speiler det som hjelpsøkeren sier, i dette tilfellet eleven. Hans oppfatning er at man bør gi disse små responsene i stedet for å stille *for mange* spørsmål (ibid). Geldard hevder at man ikke bør spørre for mye aktivt da det kan hindre samtalens naturlige flyt og i dette tilfellet elevens anledning til å kontrollere samtalen. Oppfatningen hans er at for mange spørsmål kan føre til at personen lukker seg. Motsetningen er Caplans (1993) oppfatning av å stille spørsmål. Caplan mener at man bør avbryte ofte. Med ofte mener Caplan at det ikke skal gå mer enn noen få minutter før man avbryter med å stille oppfølgende spørsmål. Slik får rådsøker, eleven i denne sammenhengen, anledning til å utvide historien sin da det kan fremme oppklaring. Dette er i tråd med Sterns (2007) oppfatning da han hevder at innsnevring kan føre til tapte øyeblikk, mens utvidelse er med på å fremme bevegelse.

Oppsummering

Oppsummering er en annen måte å bekrefte at man lytter til den andre (Lassen, 2004; Johannessen et al. 2005). Oppsummering la jeg til som en fri node i kodingssystemet da jeg så i denne sekvensen (opptak 9) at oppsummering kan bidra til utvikling. Læreren er her i ferd med å avslutte temaet om elevens trivsel på skolen og denne sekvensen er fortsettelsen på tidligere eksempel. Hun oppsummerer hva hun oppfatter som aktiviteter han liker og trives med.

L9: Men da har du fortalt om en ting du synes er gøy, du synes det er gøy med fotball og så...

E9: Ja.. jeg vet ikke om jeg synes det er så veldig gøy da

L9: Å, nei.. [spørrende ansikt] ...

Oppsummering er en responsform som samler hovedpunktene i innholdet, og som bekrefter at man har lyttet godt nok (Lassen, 2004). Oppsummeringen er en respons som også avrunder et tema før man beveger seg videre. I dette tilfellet bidrar oppsummeringen til oppklaring og det blir tydeliggjort at lærer ikke har tolket eleven riktig. Det han faktisk sa tidligere var at han var *god* i fotball. Det har lærer tolket som at han synes fotball *er gøy*. Men på en annen side viser oppsummeringen at læreren har lyttet til eleven, men hun har tolket han feil. Responsen fører til utvikling da lærer og elev får en oppklaring.

4.2.2 Non-verbal kommunikasjon (aktiv lytting)

Non-verbal kommunikasjon viser til kroppsspråk. Å presentere non-verbal kommunikasjon synes jeg er noe problematisk i og med at jeg har videoopptak som datamaterialet. Ved hjelp av transkripsjonene vil jeg likevel forsøke å gjøre samtalen levende. Sekvensen nedenfor (opptak 9) illustrerer virkningen av non-verbal kommunikasjon når de samtaler om hvordan eleven har det på skolen:

E9:.. [ser litt opp mot høyre] nei, ikke noe spesielt [ser mot lærer] ... ehedet er ... sånn passe kanskje.... synes det er litt lett da.

L9: Ja, du er god siden du synes ting er lett, det er bra [smiler og blid stemme]

E9: synes liksom.... at jeg kan det som jeg skal gjøre

*L9: Ja [nikker] hva er det du synes du kan? [rister på hodet, rynker pannen]
... hva er det du synes du er god på, for det er jo en god ting å synes noe, at du er god på det...*

E9: Jeg synes at jeg kan liksom, når du gjør sånn .. matte ting på tavla og i boka og... jeg synes liksom at jeg kan, at vi har gjort det før liksom, det ehe...at det ... ja ... liksom ...ja, det går veldig seint da i timen, tia går veldig seint

synes jeg ... ja..... jeg er kanskje god i, .. god i fotball og sånn da god i gymtimen..

L9: Bra [nikker og smiler] ja, det ser jeg og at du er god på... [nikker]

Læreren i elevsamtalen hadde som mål å dempe egen talestrøm og entusiasme. Hun viser i samtalen mange tegn til positive følelse i det hun smiler og nikker flere ganger gjennom interaksjonen. I videoene er det lærere som rollespiller skoleelever. Likevel vil jeg nevne at i følge Bateson (1979) er barn de fremste ekspertene på å tolke kroppsspråk. Det er en god grunn til å være ekstra oppmerksom på den non-verbale kommunikasjonen i ekte samtaler med barn. Læreren forsøker å være positiv og hun er blid. Men på samme tid viser hun etter min oppfatning tegn til bekymring. Hun rister på hodet som om noe skal være negativt i det hun spør hva han synes han kan og er god på. Spørsmålet er positivt ladet i ordene, men kan synes negativt på grunn av kroppsspråket, hun er ikke kongruent i verbal og non-verbal kommunikasjon (Bateson, 1979). På den måten kan hun signalisere at han ikke er god på noe. Motsetningen kommer i neste setning når hun bekrefter at han er god i fotball. Læreren forsøker hele tiden å ha blikkontakt med eleven, noe som på en annen side bidrar til møtepunkter. Ved at hun nikker signaliserer hun enighet og bekrefter elevens følelser. Ved at læreren viser oppmerksomhet gjennom gester og tegn som eleven kan tolke, ser han at lærer er oppmerksom og interessert. Engasjert observasjon og aktiv lytting er eksempler på responser som fremmer møtepunkter i samtalene (Stern, 2007; Lassen, 2004). Lærer viser at hun lytter ved hjelp av ikke-verbale uttrykk som blikk, kroppsholdning, ansiktsuttrykk, stemme og gester. Speiling kan også gjøres ved non-verbal kommunikasjon. det vil si å gi tilbake det barnet sier ved blikk eller følelser (Lassen, 2004; Gamst og Langballe, 2006). Bevissthet om speiling er viktig da det betyr mye for forståelsen. Det er viktige ferdigheter for å vise og gjøre det tydeligere for eleven hva han sier, og for videre framdrift i samtalen. Det kan synes som læreren i denne samtalen bevisst bruker kommunikasjonsferdigheter ved å speile det eleven sier og ved bruk av responser. Jeg har nå eksemplifisert

møteøyeblikk gjennom eksemplifisering av verbal og non-verbal kommunikasjon. Ved å lytte aktivt oppnår lærer god kontakt med elevene og bidrar til at møteøyeblikk oppstår. Disse korte øyeblikkene ligger til grunn for at utvikling kan skje. Neste avsnitt vil tydeliggjøre utviklingen, eller *movement*, i elevsamtalen.

4.3 Moments of movement

I teorikapitlet presenterte jeg Sterns (2007) teori om hvordan kritiske øyeblikk kan åpne for forløsning og positiv utvikling. Møteøyeblikk er av avgjørende betydning for at man skal få bevegelse i samtalen. Man må bruke seg selv og sine kommunikasjonsferdigheter for å bidra til at de oppstår. I hovedkategorien *moments of movement* har det blitt utarbeidet underkategorier. Det er underkategoriene som eksemplifiserer ferdighetene til lærerne som bidrar til utvikling skjer. De jeg har funnet i de to videoopptakene er: kairos, økt bevissthet, økt motivasjon og handlingsplan. Disse gir etter min oppfatning tydelige og informasjonsrike beskrivelser av hvordan *moments of movement* og utvikling i elevsamtalen kan skje.

4.3.1 Kairos

Kairos presenterte jeg i teoridelen som selve sannhetsøyeblikket, eller det som fører til forandring eller bevegelse. Kairos er det som beskriver det gunstige øyeblikket for forandring (Stern, 2007). Kairos vises i samtaler ved blant annet tre ulike måter. En måte kairos blir tydeliggjort, er ved at den som snakker beveger seg fra generelle beskrivelse til spesifikke beskrivelser. En annen måte vises ved at personen går fra ytre beskrivelse til å ta med seg selv. En tredje måte er selve interaksjonen og ved turtaking i dialogen og styring av pauser. Nedenfor vil jeg tydeliggjøre og eksemplifiserer dette.

Fra generelle beskrivelser til spesifikke

Den første noden til kairos har fått navnet ”fra generelle beskrivelser til spesifikke”.

Med det mener man at den som styrer ordet beveger seg fra generelle temaer til å snevre de inn. Det illustreres gjennom denne sekvensen fra opptak 7:

L7: ehe ja, jeg tenkte først å sp, å høre med deg når du,... når du våkner om morran og skal på skolen, hva slags, ehe hva slags følelse har du da, bort sett fra sikkert være veldig trøtt, sånn som vi andre er?

E7: Ja, eg er veldig trøtt ... men ehe, nei eg har egentlig en sånn, aj...om ikke god, men ehe sånn, det er ikke noe sånn at eg tenker negativt at eg skal på skulen og sånn, eg vet jo at eg har, om timane av og til blir litt sånn kjedelig så vet eg jo at eg har vennar der og

L7: [avbryter] Ja

E7: eg trives då så, så eg er, så vanligvis så synes eg det er helt fint

Denne sekvensen er et eksempel på at lærer styrer temaet fra generelle beskrivelser til spesifikke beskrivelser. Han ønsker at hun skal fortelle om hennes følelser om morgenen i forhold til at hun skal på skolen, og ikke den generelle følelsen man har når man våkner om morgenen. Følelsen er snevret inn fra den generelle følelsen om hvordan det er å stå opp på morgenen, til å gjelde den spesifikke følelsen i forhold til å gå på skolen. Læreren snevrer tema videre inn når han spør

L7: Uhum... er det noe, noen dager du gleder deg mer til å gå på skolen?...

E7:....eheee...ja, hvis det ska skjer litt sånn ting som ikkje, ja, som er litt utenom det vanlige, då kan eg gleda meg litt ekstra og eg liker jo godt når det er gym og ... ja, faglig kunst & håndverk og litt sånn...

L7: Uhum

E7: ...synst eg, når det er litt anna ting som skjer, så enn bare liksom å sitte og skriva og lesa og sånn, då trives eg godtuhum

Ved å stille spørsmålet slik får han frem spesifikk informasjon fra eleven om hva som gleder henne ved skolen. Læren toner seg inn på eleven ved å spesifisere temaet, for på den måten å forstå hennes indre verden og få tak i hennes opplevelser (Schibbye, 2001; Stern, 2007). På denne måten oppnås intersubjektivitet og eleven blir snakket *med* og ikke *til*. Læreren får ta del i elevens mentale landskap og et subjekt-subjekt forhold er til stede (Schibbye, 2001). Utvikling kan da skje ved at læreren får frem spesifikk og konkret informasjon slik at de får kartlagt hva som gjør at eleven trives på skolen for på den måten legge forholdene til rette for trivsel.

Fra ytre beskrivelse til å ta med seg selv

Kairos beskrives videre ved at man går fra ytre eller generell beskrivelse til å ta med seg selv (Stern, 2007). Måten spørsmålet blir stilt på viser at læreren går fra det ytre til å relatere følelsene sine direkte til eleven. Et eksempel fra elevsamtalen på barnetrinnet (opptak 9) viser fenomenet ”fra ytre beskrivelse til å ta med seg selv:

L9: ...men er det noe annet, du sa at du hadde, at du synes det er for lett i matte, matematikk for eksempel, for det er du ganske flink, det har jeg sett at du er flink i matte...men noen ganger så er det vanskelig for meg å vite når du synes at ting er lett, ting er for lett...

E9: (svakt) uhummm...

I denne sekvensen går læreren fra den generelle beskrivelsen om eleven, at han synes at ting er for lett, til å snevre det inn til å gjelde matematikk. Videre går hun fra det ytre perspektivet til å ta med seg selv. Det ytre er at eleven synes ting er lett og læreren tar med seg selv i det hun sier at det er vanskelig for *henne* å se når det er for lett for eleven. På den måten skaper hun likeverd i relasjonen. Likeverd i relasjonen krever at også den voksne kan se seg selv med sterke og svake sider (Schibbye, 2002). På den måten kan ikke partene sees på som mer eller mindre verdt enn den andre. Å ta utgangspunkt i seg selv og påpeke hva hun selv synes er vanskelig kan være en tilgangsnøkkel for at eleven åpner seg opp og forteller (Limstrand, 2006).

På en annen side kan det være negativt å dra inn seg selv og sine følelser for mye, da det er eleven som skal være i fokus. Oppmerksomheten bør være på barnet uten å blande inn for mye av egne opplevelser (Kinge, 2006). I samtalen er det den andres følelse og ikke ens egne som er grunnlag for å forstå (Lassen, 2004). Min oppfatning er at i visse tilfeller kan det være til hjelp for eleven at læreren forteller om egne opplevelser og begrensinger for å ufarliggjøre det å snakke om følelsene sine for å skape utvikling.

Interaksjon/dialog, turtaking og pauser

Pauser og turtaking i dialogen er av betydning for at begge parter skal komme til ordet og at det skal være bevegelse i interaksjonen. Bevegelse i dialogen fremmer *movement*. Sekvensen (opptak 9) nedenfor illustrerer dette. Hovedtema for samtalen har foreløpig vært elevens trivsel, og de har snakket om hvem han leker med og hva han pleier å gjøre i friminuttene.

L9: men da har du fortalt om en ting du synes er gøy, du synes det er gøy med fotball og så...

E9: Ja..jeg vet ikke om jeg synes det er så veldig gøy da

L9: å, nei (spørrende ansikt)...hva er det som gjør at du ikke synes det er noe gøy a? E9: ...det er lissom det vi...alltid gjør...det er lissom bare det vi gjør

L9: ja [svakt, fortsatt spørrende ansikt]

E9: spille fotball, det er lissom det som er vanlig da..

L9: ja [svakt] Kanskje du kunne komme med forslag om noe annet du synes vi skal gjøre, hva synes du vi skal gjøre for eksempel i gymtimen ...

E9: ... nei.... jeg vet ikke.... det er ... synes kanskje ikke de tinga vi gjør er så veldig gøy..

L9: nei ...

E9: ... nei ... ja... nei, jeg vet ikke ...

Læreren er i dette tilfellet i gang med en monolog og oppsummering av punktet om trivsel på skolen. Hun oppsummerer samtalen så langt for å vise at hun har fulgt med og for å avslutte temaet om hvordan han trives på skolen. De har snakket om hvem han leker med og hva han pleier å gjøre i friminuttene. Men så skjer det noe; eleven avbryter og tar ordet. Han korrigerer læreren og forteller at det hun har sagt ikke stemmer. Han synes ikke det er så gøy med fotball selv om det er det han pleier å gjøre i friminuttene på skolen. Læreren tar ordet og det går inn i en naturlig turtakingsprosess hvor lærer forsøker å oppklare misforståelsen sammen med eleven. Pausene blir her lærerstyrt. Sett fra mitt synspunkt ser det ut som det foregår en bevegelig rollefordeling i samtalen. Læreren spør og eleven svarer vekselvis. Dialogen er intersubjektiv og blir prosessorientert (Schibbye, 2001). Responsferdigheter som undring og å stille åpne spørsmål bidrar til utvikling. Læreres oppgave er å fange opp uklare eller generelle utsagn og hjelpe eleven til å konkretisere og spesifisere dem (Lassen, 2004). På denne måten jobber de seg frem mot en ny oppklaring og en utvikling i samtalen. ved at ordet går frem og tilbake, oppklarer de misforståelser og øyeblikket kan betegnes som et kairos øyeblikk i det eleven sier. ”*Ja..jeg vet ikke om jeg synes det er så veldig gøy da*”. Læreren overser ikke dette eller bagatelliserer det. Heldigvis for utviklingens skyld følger hun opp dette utsagnet og stiller spørsmålet: *å, nei... hva er det som gjør at du ikke synes det er noe gøy a?* Turtakingen er i gang, og hennes måte å stille spørsmålet på bidrar til utvikling fra kairosøyeblikket. Kairos krever som nevnt handling for å bli forløst (Stern, 2007), dette så vi tydelig her. Dette bringer oss videre til neste node i eksemplifiseringen av *moments of movement*: økt bevissthet

4.3.2 Økt bevissthet

Økt bevissthet handler om å reflektere over og bli bevisst sin egen situasjon. Datamaterialet forteller meg at det er to måter å øke bevisstheten på i disse elevsamtalene. De to ferdighetene er å hjelpe eleven med å sette ord på det implisitte

og å bidra til at eleven får ”aha” opplevelser. Funn i datamaterialet eksemplifiserer disse to måtene og jeg konkretiserer de med hjelp av to sekvenser.

Sette ord på det implisitte

For å øke bevisstheten kan det være til hjelp å sette ord på det som er implisitt eller underforstått. I elevsamtalen vil det si å få eleven til å fortelle og konkretisere sin situasjon. I opptak 7 stiller læreren eleven spørsmål som gjør at både han og eleven kan bli mer bevisst omkring elevens følelser i forhold til å prestere faglig.

L7: er du mer motivert nå, sia det er tiendeklasse og siste halvår, eller hva slags tanker har du om det? Den innsatsen du skal gjøre nå på slutten?.

Måten han stiller spørsmålene på får eleven til å svare på en slik måte at det gir god informasjon om hvordan hun har det:

E7:...mm..jo, eg er litt mer motivert og spesielt hvis vi tenker i forhold til niende og sånn, så e eg i hvert fall mer motivert, eh, og eg e nok mer motivert enn eg kanskje var i høst au, sjølv om då, begynte eg liksom å tenke på at nå må eg sjerpa meg...

L7: ja

E7: ..men ehe, men eg kjenner eg blir sånn nervøs når eg tenker på dei siste tentamene og hvis det blir eksamen og [L7: uhum] sånn da...da kjenner eg at eg gruer meg til det...

L7: Ja

E7: ..det blir litt sånn noe eg ikkje kontrollerer [snakker veldig lavt]

Ved at hun blir utfordret med disse spørsmålene bidrar det til at hun øker sin bevissthet da hun blir nødt til å reflektere over sine følelser og tanker (Lassen, 2004). Læreren stiller oppfølgingsspørsmål for å få enda mer informasjonen slik at han kan bidra til å finne løsninger som kan støtte eleven fremover.

L7: uhum.. er det noe ehe, tips, noe mer informasjon du ville hatt eh, om de tinga eller er det bare det at det er en viktig situasjon som gjør at du gruer deg? ...

E7: Uhum...eg tror det er mest det, atte det er liksom,...det, det..kanskje det å ...ja, ja...eg trur det, atte det det, er en så stor ting liksom, at en skal gå ut av tiende og så skal begynne på videregående og så er man redd for å gjøre det godt nok og så ...[L7: uhum] at en ikkje kommer inn på den skulen som en har lyst til og sånn ...

Måten læreren stiller spørsmålene på gir han informasjon som kan danne grunnlag for utarbeidelse av nye målsettinger og løsningsforslag. Læreren spør senere i samtalen om ”er det noen spesielle fag du ser at du kan strekke deg litt ekstra på?”. Ved å stille dette spørsmålet får han frem mer spesifikk informasjon fra eleven og hva hun selv tror er oppnåelig. Det kan se ut som at eleven selv ikke har tenkt over dette, men ved å reflektere omkring det bidrar det til kartlegging av hennes styrker og svakhet som kan danne grunnlag for utarbeidelse av hvilke fagområder hun tror hun kan jobbe mer med.

Tegn på ”aha” opplevelse

For at man skal få økt bevissthet kan det være at man trenger litt hjelp for å forstå og innse sin egen situasjon. Neste funn jeg presenterer er i fra opptak 9 og handler om en slik ”aha” opplevelse. Denne eleven gir ofte uttrykk for at han kjeder seg i timen. Lærer ønsket å trene seg på elevsamtale med utmotiverte elever. Et mål for denne samtalen er at eleven skal forstå at det er demotiverende for ham, for medelever og for lærer at eleven kommenterer alt som kjedelig.

L9: ...men så er det en ting jeg tenker på, du sier jo ofte at det blir kjedelig, hva tror du at de andre tenker, når du sier at ting er kjedelig, når du sier det høyt i klassen, hva tror du de andre tenker da?...

E9:..... tror du de hører det?...

L9: Tror du de hører det?....

E9:.....ja....de ser jo på meg....

L9: tror du at de får lyst ti lå gjøre ting hvisde tror at det er kjedelig...

E9:.....synes ikke de at det er kjedelig?

L9:... det kan godt hende....

E9:... det,... det er kanskje best å ikkje si det ...

L9: [nikker]... skal vi prøve på det og se...?

E9:.....uhum...ja... [nikker]

I elevsamtalen kan lærerens måte å stille spørsmål på føre til at eleven reflekterer rundt og forstå sin egen situasjon. Ved at eleven forklarer situasjonen for læreren får eleven bedre kontroll over problemer og ønsker (Lassen, 2004). Måten lærer stiller spørsmål på får eleven til å øke sin bevissthet om sammenhengen mellom egen atferd og omgivelsene. Hvordan han uttrykker sine følelser påvirker de andre i klasserommet. Åpne spørsmål og måten spørsmålene blir stilt på er også i denne sammenhengen avgjørende for utviklingen i samtalen. Ved å bruke hv-spørsmål som *hva*, *hvem*, *hvor*, *hvordan* hjelper man eleven til å oppklare situasjoner. På en annen side vil spørsmål som *hvorfor* oppfattes som angrep og kan føre til at eleven forsøker å forsvare seg. Den voksne kan bli svar skyldig og reagere med skyldfølelse som igjen kan føre til at man ikke undersøker situasjonen nærmere (Lassen, 2004). Lukkede spørsmål kan virke hemmende på kommunikasjonen (Gamst og Langballe, 2006; Lassen, 2004). Hensikten med spørsmålet bør være klart for læreren før han hun stiller spørsmålet. Fordi noen spørsmål kan oppfattes som om man driver forhør, bør man på forhånd vite hva man ønsker å oppnå med spørsmålene (Lassen, 2004). Hvis læreren i dette tilfellet hadde spurt eleven *hvorfor* han sier ting er kjedelig, kunne konsekvensene vært annerledes og samtalen kunne fått et annet utfall (ibid.). Ved å stille spørsmålet ” *hva tror du de andre tenker...* ” bidrar læreren til at eleven reflekterer omkring dette. Spørsmålet oppfattes tilsynelatende ikke som truende, og eleven føler ikke behov for å forsvare seg. Eleven får økt bevissthet og en ny opplevelse av hvordan hans atferd påvirker de andre, antakeligvis har han ikke vært

bevisst på dette tidligere. Forholdene ligger til rette for positiv utvikling og for at eleven kan forstå konsekvensene av sin verbale og non-verbale kommunikasjon når han uttrykker at ting er kjedelig.

4.3.3 Økt motivasjon

Økt motivasjon handler om lærerens evne til å hjelpe eleven til å øke sin motivasjon og er en konsekvens av kairos. Læreren kan gjøre det ved å vise at han er engasjert og interessert i eleven, og at han ser eleven og anerkjenner han/henne. Ferdighetene og responsene som læreren kan bruke for å bidra til at eleven øker sin motivasjon har jeg funnet i tre noder: tegn til engasjement, påpeke framgang eller positive egenskaper og anerkjennelse som eleven registrerer.

Påpeke framgang eller positive egenskaper

I elevsamtalen på ungdomstrinnet var det flere forekomster av noden *påpeke framgang eller positive egenskaper*. Eleven i denne samtalen var sterk faglig, men har likevel en opplevelse av at hun ikke føler seg flink. Læren forsøker å gi eleven ros og oppmuntring både faglig og sosialt. Et eksempel på at læreren påpeker positive egenskaper ved henne som elev vises i referansen nedenfor:

L7: uhum... ja, jeg oppfatter deg som, i de timene jeg har hatt at du er en veldig positiv elev da,

E7: uhum

L7: ...du, du har masse godt humør og det er du veldig flink til å vise

E7: uhum

Når læreren sier at han oppfatter henne som en positiv elev, har godt humør og viser det frem, så er det et tegn på at han påpeker en positiv egenskap. Utvikling i samtalen og for eleven kan forekomme ved at eleven *tror* på det læreren sier, jamfør kongruens (Rogers, 1990). Motivasjonen kan da øke og det fører igjen til utvikling. Om det

skjer en utvikling for eleven som følge av denne elevsamtalen er jeg usikker på. Hvorvidt eleven tror på det læreren sier kan man bare gjette seg til. Læreren forsøker ikke å få frem elevens syn på seg selv, men fortsetter å snakke uavbrutt. Sekvensen nedenfor er fortsettelsen på det overstående og illustrerer lærerens monolog:

L7: ...ehe, og sjøl om kanskje ikke all undervisning er så veldig inspirerende alltid, så eh er du veldig, du gir lærer en god følelse. Ehm det at du har godt humør og er positiv til det vi skal gjøre og det tror jeg smitter litt på de elevene rundt deg... på samme måte som jeg synes du fungerer veldig godt sosialt, at du, både i klasserommet og ute i friminuttet, så er folk rundt deg, ehe... glad og fornøyd og det virker som du utstråler sånn trygghet og en varme som jeg tror er viktig for mange i klassen, da....Ehe, så jeg er veldig fornøyd med at du er i den klassen og at ehe, at vi har deg der.

Til tross for at samtalen bærer preg av monolog og han ikke får frem elevens syn på seg selv, mener jeg likevel at han forsøker å bidra til at eleven skal utvikle god selvfølelse, noe som var mål for samtalen. Læreren ivaretar etter mitt syn kravet om ”anna utvikling” i forskrift til Opplæringsloven, i det han bringer elevens sosiale utvikling på banen. Han tegner et positivt bilde av elevens sosiale ferdigheter både i klasserommet, i friminuttet og at mennesker rundt henne trives i hennes selskap. At man gir andre en god følelse bare ved å være tilstede er kanskje noe av det som betyr mest for selvfølelsen?

Initiere håp

Å initiere håp i elevsamtalen betyr at lærer viser at det finnes løsninger og muligheter for utvikling. Når den voksne påpeker styrker og vekstmuligheter for eleven kan det føre til at eleven får mer pågangsmot. Eksempel på at lærere gir eleven håp vises i sekvensen nedenfor:

L7: ja...Men da... ehe.. kommer du til å følge opp det i naturfag og se litt ekstra på deg og gi deg en tilbakemelding på hvordan det går ... ehe... også må jeg jo si det at du er jo veldig solid i alle fag, du ligger i fra fire og oppover i alle fag, så det er jo enormt bra, du kommer jo, jeg veit ikke hvilke skoler du har tenkt på til neste år?

E7: nei..eg he ikkje fått svar enda då men, ehe Lamberseter eller KG, tenker eg, håper eg

L7: Uhum ja...ehe, nå er jeg ganske sikker på at du kommer inn på de, på de valga du vil, med de karraktera du har ...ehm, men på, f.eks KG så er det ganske høyt snitt

E7: ja

L7: ..så det kan være en sånn motivasjonsfaktor for å strekke seg litt ekstra i de to faga da

E7: ja, ja..det er jo flest som skal det andre, så eg tenke, det er kanskje det som eg må, kanskje tenke litt ekstra...

I denne sekvensen illustreres Antonovskys (1998) tre faktorer som han hevder bidrar til helsebringende fungering (salutogenese). Den første faktoren er å ha en forståelse av sin livssituasjon. Å tro på at det finnes løsninger på utfordringene er den andre faktoren, mens den siste er å finne mening i å forsøke å finne løsninger. De kan etter min oppfatning overføres til å gjelde fremming av motivasjon i elevsamtalen. Økt bevissthet er med i denne prosessen om å forstå sin livssituasjon. Læreren hjelper eleven til å tro på at hun kan nå sine mål når han sier han tror hun kan komme inn på den skolen hun vil. Han initierer håp for eleven og dermed kan det føre til økt motivasjon. Det vil oppleves som meningsfylt for eleven og virker motiverende. For at det skal være motiverende å jobbe mot et mål må det oppleves som meningsfullt (Lassen, 2008). Ved at læreren gir eleven håp om at hun har mulighet til å komme inn

på den videregående skolen hun vil, kan det oppleves som meningsfylt å jobbe litt ekstra og forholdene ligger til rette for at motivasjonen øker.

Anerkjennelse som eleven registrerer

Med noden ”anerkjennelse som eleven registrerer” menes det at lærere ser elever og tar de på alvor. Elever kan oppfatte læreres anerkjennelse ved at lærere er oppriktig interessert og viser at de ønsker å gjøre ting annerledes og til det beste for eleven.

I elevsamtalen på barnetrinnet (opptak 9) har eleven liten motivasjon for skolearbeidet da han synes ting er for lett. En utfordring for læreren er å kartlegge hvordan hun på best mulig måte kan legge undervisningen til rette for at eleven skal få nok utfordringer. Eleven har tidligere gått på en annen skole, og han gir uttrykk for at det var bedre og mer gøy på den skolen. Lærer forsøker å finne ut av hva hun kan gjøre for å øke elevens motivasjon. Det vises i denne sekvensen:

L9: Du har jo gått på en annen skole før og da har jo du hatt gym på en annen skole og da hadde dere kanskje noen morsome leker, klarer du å tenke så langt tilbake, det er jo litt tid siden?

E9: då... det var gøyere der

L9: Ja [nikker]

E9: ja, det var det ... det var lissom litt tøffere da ...

L9: ja

Ved å ta utgangspunkt i elevens tidligere opplevelser på den andre skolen, og ta det på alvor, forsøker hun å finne ut av hva de kan gjøre på denne skolen for at eleven skal synes det er morsomt og meningsfullt. Limstrand (2006) hevder at det å ta utgangspunkt i elevens tidligere liv kan være en tilgangsnøkkel for å nå inn til eleven. Hvis elever er skoletrøtte kan det i følge henne (ibid.) være fornuftig å gå litt tilbake i tid og snakke om morsomme hendelser eller aktiviteter fra den tiden skolen opplevdes

som positiv. Fortsettelsen på sekvensen ovenfor viser at denne tilgangsnøkkelen var fruktbar for deres elevsamtale:

E9: ja... vi hadde... gym læreren, han var, det var en mann...

L9: åh.. [smiler og løfter litt på hodet]

*E9:... det var liksom, vi hadde mye sånn ehe ... sånn "tarzan sisten" og sånn...
[sier noe som blir utydelig da L9 avbryter]*

L9: Det må jeg skrive opp så jeg ikke glemmer det [lener seg frem og noterer på arket]

E9: sånn at det er liksom, en kunne, ehe, en kunne bestemme, eller være sånn sjefen liksom [L9 nikker]... ja det er mye sånn... det tror jeg jeg synes er gøy

L9: Det er bra at du sier, da skal jeg huske på det, så må du minne meg på det hvis jeg glemmer det asså, kan du love meg det?

E9: Du kommer sikkert til å glemme det...

L9: Ja det kan godt hende, derfor er det bra at du husker det... men nå har jeg skrivd det ned på en lapp da, så...

Læren anerkjenner her elevens tidligere opplevelser og griper fatt i det. Å være anerkjennende innebærer å signalisere en verdsetting av alle parter og deres situasjon (Schibbye, 2002). Eleven registrerer lærerens forsøk på å ta eleven på alvor, men det kan synes som han ikke er helt sikker på om han tror på henne. Læreren tar også det på alvor og forsøker virkelig å være anerkjennende. Å være anerkjennende slik at eleven registrere det krever en utvidet evne til å vise empati (Lassen, 2008). Evnen til empati synes å være en forutsetning for å danne gode relasjoner der det å formidle sin forståelse av den andres følelser er en del av den empatiske forståelsen (Rogers, 1990; Lassen, 2004; Schibbye, 2002). Det betyr å tone seg inn følelsesmessig der eleven er ved å bekrefte elevens følelser. For å utvikle empatiske kommunikasjonsferdigheter må man ha kunnskap om hva det er, og ha øvd på dette, for at det kan bli en grunnleggende holdning i samtaler (Lassen, 2004; Gamst og Langballe, 2006).

Gjennom sekvensene ovenfor er det eksemplifisert at læreren bruker sitt kommunikasjonsverktøy som kan fremme motivasjonen hos elevene. Ved at lærer stiller spørsmål på en måte som medfører at elevene blir bevisst på egen situasjon, og får en ny forståelse av situasjonen ved å sette ord på sine opplevelser, kan både elev og lærer få ny innsikt. Ved å være interessert og engasjert i eleven, tydeliggjøre elevens positive sider og ta utgangspunkt elever tidligere opplevelser kan det bidra til at elevens motivasjon øker. Motivasjon er sentralt for å få vekst og positiv utvikling både faglig og sosialt (Antonovsky, 1988; Csikszentmihalyi, 2007).

4.3.4 Handlingsplan

Den tredje underkategorien til moments of movement er *handlingsplan*. For at det skal bli en utvikling er det av betydning at partene kommer frem til løsninger. Det er tre forhold som operasjonaliserer noden *handlingsplan*. Det er valg av fokusering, legge en plan og fordeling av roller og ansvar for planen som er lagt.

Valg av fokusering

For å utarbeide mål for videre utvikling bør eleven og læreren ha felles fokus for å jobbe mot positiv utvikling. Den voksne er ansvarlig for å sette i gang denne prosessen. I elevsamtalen på barnetrinnet (opptak 9) sier eleven til stadighet at ting er kjedelig. Læreren ønsker at eleven skal oppleve skolen positivt og forsøker å finne ut hva de kan fokusere på for at eleven skal få positive opplevelser. Dette synes i denne sekvensen:

L9: ... men du sier ofte at du synes ting er kjedelig, du sier det når vi skal skrive og når vi skal synge og vi skal lese og sånn ... ehe ... hvorfor, hvorfor sier du det? Har du noen tanker om hvorfor du ?....

E9: For at jeg synes ikke det er noe, jeg synes ikke det er noe gøy..

L9: Nei..

E9: ..det.... jeg synes kanskje... jeg synes kanskje at...ehe.. dere bestemmer så mye lissom, og det ... jeg skulle ønske at vi kunne velge noen ganger....

L9: Ja..

E9:... det er det som er, at vi kan bestemmer mer

L9: Ja..

E9: .. [nikker] det har jeg lyst til..

Det er vanskelig å finne et felles fokus hvis partene kun ser situasjonen fra sitt eget perspektiv (Lassen, 2004). Lærer forsøker her å sette seg inn elevens ståsted samtidig som hun forsøker å få eleven til å forstå lærernes perspektiv. Sekvensen startet med at læreren stilte ”*hvorfor*” spørsmål til eleven, det kan virke hemmende på kommunikasjonen, jamfør tidligere drøfting. Heldigvis klarer læren å hente seg inn videre i samtalen, slik at dette ikke ble et problem denne gangen... Min oppfatning er at hun lykkes til slutt i å finne felles fokus i fortsettelsen av dialogen:

L9: Hvis du skulle få bestemme, for vi, det er jo viktig at vi lærer på skolen å regne og skrive og lese og sånn, hva ville du at vi skulle gjort mer av da?

E9: .. Alle sånne skole ting?

L9: ja, du..ja.

E9: .. jeg synes kanskje at vi har litt lite.. eller at vi la.., at vi kunne lage ting og sånn

L9: ja, ja. [nikker]

E9: Sånn at det kan bli lyst og ...bilde og sånn..

L9: .. [bøyer leppa, rister på hodet] kan du ikke ha med det?...

E9: .. men det, er det skole da? eller er det sånn skole ting?

L9: [se ansiktsuttrykk] åh, ... det er veldig skole ting assa..

Ifølge Stern (2007) er det av betydning at samtalepartene er enige for at man skal oppnå bevegelse. For å komme til enighet bør kommunikasjonen være preget av

intersubjektivitet. Intersubjektivitet inntreffer i det elev og lærer er likestilt, og lærer ser på eleven som et subjekt og ikke et objekt. At man undrer seg sammen bidrar til intersubjektivitet (Schibbye, 2001; Stern, 2007). Gjennom undring viser lærer at han lytter til elevens stemme og forsøker å hjelpe eleven til å nå sine mål. Læreren i denne elevsamtalen strever for å oppnå intersubjektivitet. Hun tar eleven på alvor, og forsøker så sette seg inn i hans situasjon.

Legge en plan

Handlingsplan viser til at samtalepartene blir enige om en plan for fremtidig utvikling. Målet blir definert før man legger planen (Lassen, 2004). Samtalepartene blir enige om hvordan de kan komme frem til en god løsning og legger planen for hvordan de skal nå målet. En sekvens fra opptak 7 illustrerer hvordan legge en plan. Forut for denne sekvensen er at de snakker om hvordan eleven skal bli mer aktiv i naturfagstimene. Læreren har pleid å stille eleven spørsmål i timene selv om hun ikke rekker opp hånda.

L7: Ja, er det på skolen du har mest det eller er det mer leksene som du tar litt lett på?...

E7:.....begge deler

L7: Ja

E7: [veldig lavt] eg trur det er begge dele... eg ser på skulen hvis eg synes det er litt sånn kjedelig, eg synes det er litt kjedelig og med naturfag og då kobler eg for, nei, litt sånn sitt og tenke på andre ting og[L7: Uhum] og sånn og då ja...

I denne situasjonen fordeler elev og lærer ansvar. Videre legger de en plan for hvordan de sammen på best mulig måte kan legge til rette for at eleven kan være muntlig aktiv i undervisningstimene. Enigheten vises også nonverbalt i samtalen da begge nikker bekreftende og de har blikkontakt. I elevsamtalen på ungdomstrinnet hadde som nevnt lærer fokus på å lytte mer til eleven før han kommer med råd. Dette

klarer han å gjøre på en god måte i det han fokuserer på å lytte til eleven og høre på hva hun synes er best og føles ok i sin situasjon.

L7: Uhum...ehe... har du noen tanker om noe jeg kunne i undervisninga som gjorde at det blei lettere for deg og ...og motiveres til å gjøre mer?.....

E7:..... nei, jeg synes undervisningen er bra eg.....eg liker jo ikkje så veldig godt når du spør meg i timane og sånn, når eg ikkje kan svara, kanskje og sånn at eg.....hvis eg ska...du kan vel kanskje fortsette med det og så kan eg prøva og skjerpa meg litt og følga litt bedre med

Sammen blir de enige om hvordan eleven kan bli mer aktiv i timene. Stern poengterer viktigheten av å komme til enighet for å oppnå utvikling. Et annet argument som ikke kan overses, er at det kan være nødvendig å godta et kompromiss (Lassen, 2004). Etter min oppfatning kan det være utfordrende at begge parter skal være hundre prosent enige om målene og hvordan nå dem. Ofte må begge, eller en av partene, være nødt til å inngå kompromiss og finne en løsning som begge kan godta. Det synes i denne samtalen når læreren sier at han kan slutte å stille henne spørsmål når hun ikke rekker opp hånda, men da må hun rekke opp hånda selv. Eleven forstår at hun må godta dette kompromisset, og sier at det er ok at han spør hvis hun initierer å svare selv. Noden å *legge en plan* som nå har blitt eksemplifisert og drøftet glir over til neste node som er fordeling av roller og ansvar i handlingsplanen.

Fordeling av roller/ansvar

Fordeling av roller og ansvar for handlingsplanene er nødvendig for å gjennomføre planen samtalepartene har lagt. Følgende sekvens (opptak 7) eksemplifiserer fordeling av ansvar og er oppfølging til planen som ble lagt i forrige eksempel:

L7: Grunnen til at jeg spør, er jo at du rekker ikke alltid opp hånda så veldig mye

E7: nei, nei

L7:... i naturfag, .. men jeg tenker at du kanskje ehe s, sitter og kan mer, at du er litt lei og at du ikke viser det

E7: uhum

L7: og det er derfor jeg spør...

E7: ja

L7: hvis du synes det er ubehagelig så kan jeg jo ehe, slutte med det, men da må du ta mer ansvar for å få vist det du kan, da

E7: ja, eg trur kanskje eg har godt av det, atte du bare spør, for då, det er kanskje det som e problemet at eg ... [L7: Uhum] bare kobler litt ut og då kan det være greit å vita at eg kan få et spørsmål, så det kan være lurt å følge med..

L7: ja

E7: ja, eg trur det

Sammen blir de enige om en plan for hvordan de kan jobbe for å fremme positiv atferd. Eleven får være med å bestemme, og de setter opp mål sammen. Læreren har fokus på hvordan de sammen kan finne løsninger for hvordan de bedre kan jobbe for at eleven skal få nok utfordringer faglig og for at hun skal engasjere seg. Ovenfor har jeg illustrert hvordan lærerens kommunikasjonsferdigheter kan føre til utvikling for eleven i samtalen. Når læreren bevisst har stilt spørsmål som får eleven til å ta delta i sin egen utviklingsprosess og at de sammen har kommet frem til løsninger. Alternativet er å tre tiltak over hodet på eleven, som gjerne fører til at utviklingen blir hemmet. Felles fokusering, enighet om målene og fordeling av ansvar, kan sammen bidra til at utviklingen blir vellykket.

4.4 Missed moments

I presentasjonen og drøfting av *missed moments* vil jeg presentere ett funn fra hvert av opptakene. Her har jeg valgt å ikke gi et eksempel for hver node slik som i forrige avsnitt. Etter mitt skjønn er det av betydning å vise at det er flere premisser som til sammen utgjør at et øyeblikk kan karakteriseres som tapt.

Avbrytelser

Sekvensen (opptak 7) nedenfor kan eksemplifisere hvordan avbrytelse kan hemme kommunikasjonen:

L7:.... ehem, på hvilken måte gjør du leksene hjemme da, i naturfag?

E7:... nei, eg..bruke ikkje

L7: [avbryter] leser du i gjennom det?

E7: Eg leser gjennom det, ein gong, ...ja det blir litt sånn...så eg vet sikkert ikke helt ka det hander om kanskje

Lærere ønsket å trene seg på å lytte til eleven. Dette eksempelet viser at han gjør det motsatte og avbryter eleven. Hun får ikke anledning til å svare før han avbryter og stiller ledene spørsmål som ” *leser du i gjennom det*”. Ledende spørsmål styrer i en bestemt retning og inneholder forventning til et ønsket svar fra den voksne ved at ordene blir lagt i munnen på eleven. Barnet blir også oppfordret til å svare i forhold til konkrete svaralternativer. Å stille spørsmål på denne måten inviterer ikke til en utdyping av temaet (Gamst og Langballe, 2006). Avbrytelse og lukkede spørsmål virker hemmende på kommunikasjonen (Lassen, 2004; Gamst og Langballe, 2006). Lukkede spørsmål er motsetningen til åpne spørsmål. De omfatter formuleringer som hindrer en åpen dialog. I denne sekvensen kan man tolke det som at lærerens avbrytelse virker hemmende på eleven, da hun ikke får fullført setningen når læreren spør på hvilken måte hun gjør leksene. Hva eleven ønsket å svare vet vi ikke. En

annen måte å se det på er at læreren får frem mer informasjon om hvordan hun leser leksene når han stiller oppfølgingsspørsmålet. Som nevnt tidligere i kapitlet mener Caplan (1993) at avbrytelser kan føre til at læreren får økt informasjon gjennom oppklaring av historien. I sekvensen ovenfor kan jeg tolke det dit hen at læreren fikk fyldigere informasjon om hvordan eleven leser leksene. På den måten kan han hjelpe eleven til å utvikle seg når han tar utgangspunkt i hennes ståsted. Den tankegangen er i tråd med Stern (2007) der han hevder at utvidelse fører til bevegelse, mens innsnevring kan føre til tapte øyeblikk. Om sekvensen ovenfor analyseres som tapt øyeblikk, eller som en mulighet for utvikling, kommer an på øynene som ser...

Innsnevring i stedet for utvidelse

Tapte øyeblikk kan som sagt vises i samtaler ved at man snevrer inn temaet i stedet for å utvide (Stern, 2007; Caplan, 1993). Det synes i belæring og monolog fra lærer. En illustrasjons av dette vises i funnet nedenfor som er direkte fortsettelse av sekvensen ovenfor:

L7: Det som ofte skiller ehe, oppover på karrakterskalaen er jo det å kunne reflektere litt rundt stoffet og kanskje...trekke litt ting fra hverdagslivet, ja, plassere stoffet i en sammenheng

E7: Uhum

L7: Så hvis du bruker fem minutter etter du har lest det og tenker hva var det her for noe, har det noe med , har det noe med livet ditt ellers å gjøre, har jeg vært bort i det fenomenet her på en annen måte så har du kanskje.... noe du har lyst til å fortelle inn i klassen, for det tror jeg du ofte kan klare å finne på sånne sammenhenger, for du er jo god, du har jo masse kunnskap om det ehem, den karrakteren du ligger på nå...ehe, og så tror jeg at du har litt å gå på fordi at du ikke er så motivert i det faget, så jeg tror at du kan hente fram ganske mye ved å bare bruke fem minutter ekstra på leksene

E7: Uhum, ja, det kan sikkert hjelpe, det pleier eg ikkje å gjer, så eg kan i hvert fall prøva kos det er, sjå om eg får noe ut av det [L7:ja] kanskje jeg blir nødt for å lesa litt mere då

Eleven kommer ikke til ordet i denne delen av samtalen. Læreren stiller først et spørsmål om hvordan hun gjør leksene. Videre begynner han på en miniforelesning om hvordan hun bør lese på leksene. Som nevnt var lærerens valgte treningsområde å lytte til eleven før han gir råd. I dette tilfellet mislykkes han i dette. På en annen side kan det være noe urettferdig å analysere han slik. Det er for meg tydelig at han vil elevens beste og at han ønsker å lære henne hvordan hun kan utnytte sitt potensial til å få maksimalt ut av lekselesingen. Motsetningen blir at han gir sine velmenende råd i en belærende monolog som etter min tolkning fører til at eleven forsøker å tilfredsstille læreren ved at hun gjetter seg frem til svar hun tror han vil like. Begynnelsen på sekvensen kan bære preg av avhør, på en annen side kan det synes som han på en noe klønete måte forsøker å få innsikt i hvordan hun arbeider. Tidligere i samtalen mester han til tider godt å lytte til eleven. Han stiller gode åpne spørsmål og har en fin inntoning og anerkjennende kommunikasjon med eleven. Dessverre ser det ut til at han mot slutten av samtalen mister dette fokuset og går tilbake til gamle takter med å snakke mer enn han selv lytter til elevens stemme.

Implisitt agenda

Noen lærere kan på forhånd ha bestemt seg for målet med elevsamtalen og ha en implisitt eller ikke uttalt agenda for møtet. I trenodesystemet er dette fenomenet kalt for *skjult agenda*. Jeg velger å heller bruke begrepet implisitt agenda, da jeg synes at ordet *skjult* kan oppfattes mer mistenksomt enn hva jeg tenker ligger i begrepet. Min oppfatning er at en naturlig del av elevsamtalen er forberedelsene til læreren før møtet. Læreren forbereder ulike tema som hun synes er viktig å ta opp. For at samtalen skal føre til utvikling for elevene er det nødvendig at man har planlagt og

forberedt visse temaer som muliggjør denne utviklingen. Følgende sekvens (opptak 9) kan eksemplifisere dette:

L9: Jeg har en liten ide for jeg har ofte sagt til deg at du skal slutte og si det, men det er ikke så lett, men skal vi lage en bok, en liten smilebok, så for hver time du klarer [E9 ler-rollespill] ... å være ... en hel time uten å vise med kroppen din [beveger armene kraftig ut til siden] eller si at ting er kjedelig, så blir det et smilefjes...

E9: er det sånn premie da..kanskje?

L9: Etter hvor mange stjerner, eh smilefjes trenger vi for at du skal få premie? Hvor mange smilefjes tror du du klarer, før du får en premie?

E9: hvor mange kan jeg få på en dag?

L9: Du kan få en for hver time du klarer uten å si at ting er kjedelig

E9:... fem timer hver dag. ganger.. [regner, snakker lavt]....

L9: du får ikke noe minus om du har den time der...

E9: [avbryter]. Det går ikke an å miste de?

L9: [rister på hodet] Du mister ikke smilefjes

E9: Kan jeg bestemme premien?

L9: Ja, vi kan snakke litt om premien og ...

E9: Ti kanskje.

L9: Ja [nikker] ti

E9: ti [nikker]

L9: ti smilefjes [nikker] da er vi enige om ti smilefjes

E9: uhum [nikker].. det må være en kul premie

Denne sekvensen viser at det har virkning på eleven når han får mulighet til å tenke belønning i forhold til positiv atferd i klasserommet. I og med at eleven har hatt en tendens til å være negativ i timene, legger lærer opp til at eleven skal oppleve at han oppnår noe ved å være positiv i timene. Implisitt agenda i dette tilfellet kan tolkes i det hun får eleven til å oppfatte at han får være med å bestemme, selv om lærer allerede

har bestemt dette på forhånd. Det kan virke som hun er lei av hans negative bemerkninger, noe som kan virke demotiverende for alle parter og for lærere som forsøker å gjøre jobben sin på best mulig måte. Skjulte agendaer er usynlige og lar seg vanskelig forandre (Lassen, 2004). Ved at lærer i dette tilfellet åpner opp for at eleven kan være med å ta ansvar og de blir enige om hvordan de skal jobbe sammen, kan man tolke situasjonen dit hen at selv om læreren har en uttalt agenda for samtalen så betyr ikke det nødvendigvis at det er noe negativt. Hun forsøker å hjelpe gutten til å få det bedre på skolen og tenker premiering kan være et bidra til positiv utvikling. Hun tar ansvaret med å legge til rette for at utviklingen skal gå i positiv retning. Ved at læreren har forberedt seg godt og tenkt en strategi for endring av elevens atferd, bidrar hun til at både eleven, klassekameratene og læreren selv skal få det bedre på skolen. For meg fremstår dette som positivt.

Løsningsfokusert rådgivning med de Shazer (1994) i spissen, hevder derimot at mål som innebærer å forby noe, eller prøver å hemme en atferd kan ha en uheldig effekt. De kan bidra til at uønsket atferd blir stimulert. De Shazer sier videre at mål bør være positive og personlige. Det medvirker til at man tar ansvar og at man har kontroll. Fokuset blir også positiv hvis de er vinklet mot det eleven kan mestre. Etter min oppfatning vil ikke det å forby atferd i dette tilfellet fører til at det blir mer uønsket atferd. Det virker som tiltaket med å samle smilefjes for å få en premie virker oppmuntrende på denne eleven. Et liknende synspunkt finner vi hos Furmann (2004). Furmann hevder at mål om en endring i atferd hos eleven må være fordi det er til det beste for ham. Endring bør komme som en konsekvens av elevens refleksjon sammen med lærer der også eleven selv ser at endring er nødvendig. Furman (2004) sier elever må få anledning til å legge sine nederlag bak seg med verdighet. Dette kravet ivaretar læreren etter min oppfatning godt da hun ikke angriper eleven, men i stedet finner en måte å løse problemet på som ikke virker truende på eleven. Måten hun legger problemet fram på hindrer at eleven føler seg kritisert og derfor går han ikke i forsvar.

Oversett/ ikke fulgt opp nå øyeblikk

Et tredje eksempel på tapt øyeblikk viser gjennom følgende funn (opptak 7) som er en fortsettelse på elevsamtalen hvor elevens trivsel er tema:

L7: Nei.... ..ehem....de gangene det er noe som, hvis du gruer deg til en dag eller, hva er det som skjer på skolen da, som gjør at du gruer deg ...

E7:nei...eg vet'kj.... eg tru det er sjelden, kanskje at eg grue meg, men det er gjerne ting som oppståe i løpet av dagen da som plutselig kan gi en litt sånn dårlige følelse [L7:uhum] eller at eg plutselig kommer på når eg kom på skulen at, nå skal me ha det, og då blir eg jo litt sånn og det kan, ja hvis me skal ha veldig lange jobbeøkter, og du bare sitter og gjør oppgave etter oppgave det synes jeg kan være utrolig kjedelig,[L7:uhum] men ehe, men stort sett synes jeg at det er grei variasjon og sånn.... uhum [nikker]

I denne sekvensen åpner læreren temaet ved å stille åpne spørsmål om et gitt tema.

Spørsmålet om hva som skjer eller, hva som gjør at hun gruer seg, kan legge grunnlag for å få fyldig informasjon fra jenta.

Det er verdt å merke seg elevens svar her ”*det er gjerne ting som oppståe i løpet av dagen da som plutselig kan gi en litt sånn dårlige følelse*”. Lærerens respons på dette svaret er ”*uhum*”. Og så fortsetter samtalen ved at han sier ”... *ja, jeg oppfatter deg som, i de timene jeg har hatt at du er en veldig positiv elev da*”. Min tolking av denne sekvensen er at lærer flykter fra dette øyeblikket ved å skifte tema. Nå-øyeblikket oppstår når hun svarer at det er ting i løpet av dagen som kan gi en dårlig følelse. Denne ytringen er et gyllent øyeblikk som krever reaksjon fra lærer for at det skal skje en forløsning og utvikling. I stedet skifter lærer tema og øyeblikket kan karakteriseres som tapt. Om det er så negativt for eleven at ikke læreren følger opp er på den annen side usikkert. I følge Stern (2007) får det sjelden katastrofale følger at et øyeblikk blir tapt. Slike møteøyeblikk oppstår til stadighet i samtaler og man vil snart få sjansen igjen. På en annen side kan det hende at læreren kunne ha bidratt med noe på et dypere plan om han hadde grepet dette øyeblikket, det vet vi ikke...

5. Oppsummering og konklusjon

Formålet med undersøkelsen var å identifisere hvilke kommunikasjonsferdigheter lærerne har, som bidrar til utvikling i elevsamtalen. I analysen ble det vektlagt å identifisere møteøyeblikk (*moments of meeting*) i samspillet som synes å fremme positiv utvikling (*moments of movement*) for eleven. Min analyse ble gjort ut i fra to simulerte elevsamtaler, og jeg brukte det samme kodesystemet som forskergruppa. På denne måten har jeg sett hvilke av de, på forhånd, utarbeidede kategoriene og nodene som har forekommet i mitt materiale. Metodisk sett var bruk av video svært nyttig i analysen. Ved å kunne se videoene flere ganger har man anledning til å fange det relasjonelle som skjer mellom elev og lærer. Anvendelse av video ga meg også anledning til å observere både verbal- og nonverbal kommunikasjon.

Undersøkelsen har identifisert muligheter og begrensninger i elevsamtalen. Etter min oppfatning finnes mulighetene der hvor *moments of meeting* kan oppstå når lærere legger til rette for dem. Intersubjektivitet mellom partene og at læreren viser genuin interesse for elevens vekst, er sentralt for utvikling. Jeg så også at ikke alle møteøyeblikkene førte til utvikling. *Moments of movement* muliggjøres gjennom små kairos ved at lærer legger til rette for økt motivasjon, økt bevissthet og at man sammen legger handlingsplaner. Det mest tydelige for meg er tilfeller hvor lærerne la til rette for økt motivasjon, noe som antakeligvis er naturlig i en skolekontekst. Felles for de to elevsamtalene i mitt datamateriale er at elevene har lite motivasjon for skolen. Etter min oppfatning evner begge lærerne å øke elevenes motivasjon ved å samhandle med elevene slik at de får være med å bestemme og delta i sin egen utviklingsprosess. Elevenes stemme blir hørt og de får være med å ta ansvar for videre utvikling. Disse små knepene lærerne benytter seg av i denne prosessen bidrar til små kairos, som er med på å skape positiv utvikling. Ut i fra min tolkning viser samtalene samlet sett hvilke muligheter lærere har i elevsamtalen til å hjelpe elever med å øke motivasjonen, både faglig og psykososialt. Positiv fokusering på styrker og positive

egenskaper er viktig for forebygging av psykososial utvikling. Mestringsfølelse kan føre til økt motivasjon. For elever med liten tro på seg selv og sine styrker, er det viktig at lærer synliggjør for eleven det hun er flink til. Lærerne hjelper elevene i prosessen med å identifisere sine ressurser. Elevsamtalene synliggjør hvordan lærere forsøker å hjelpe elevene med å øke motivasjonen. Ved å fremheve positive egenskaper, både faglig og sosialt, hjelper det til at elevene øker motivasjonen. Ved at lærerne har en anerkjennende holdning bidrar det til at de lykkes i dette arbeidet. I datamateriale kan det synes som det å lytte aktivt ved blant annet å stille åpne spørsmål, gjøre oppsummeringer underveis og å bruke speilingsteknikker kan fremme elevenes deltakelse i elevsamtalen. Dette bidrar i neste omgang til refleksjon om egen skolehverdag, både faglig og psykososialt. *Møteøyeblikkene* i elevsamtalene kommer etter min oppfatning ikke til syne gjennom store tydelige kairos, men heller i interaksjonen gjennom mindre former for kairos som til sammen bidrar til høydepunkt som fører til utvikling. Hvordan læreren legger til rette for intersubjektivitet mellom seg og eleven, og lærerens anerkjennelse av eleven, synes å være en avgjørende faktor for en god samtale.

Begrensingene i elevsamtalen synes for meg å ligge i de tapte øyeblikkene. I de to elevsamtalene forekom belæring og at lærer overså utsagn fra eleven å hindre utvikling i elevsamtalene. Belæring er antakeligvis formidlet som velmente råd fra lærerens side, men fører til at eleven trekker seg tilbake. Ved økt kommunikativ kompetanse kan *missed moments* reduseres slik at de negative konsekvenser av dem minimaliseres. Det ligger muligheter for utvikling i tapte øyeblikk ved at man lærer av dem. Ut fra teorien bidrar det å ha en *skjult agenda* for en samtale, til tapte øyeblikk da læreren på forhånd har bestemt seg for innholdet i samtalen. For at en elevsamtale skal være fruktbar, er det etter min oppfatning viktig at læreren har forberedt seg godt. I det ligger også at læreren på forhånd har tenkt ut en måte for hvordan man i best mulig grad kan ivareta eleven. I elevsamtalen på barnetrinnet fant jeg en sekvens som kan tolkes som *missed moments* i operasjonaliseringen av skjult agenda. Ut fra min

tolkning av denne elevsamtalen, vil det være positivt at læreren på forhånd har tenkt ut en måte for å få elevens motivasjon til å øke. I elevsamtalen hvor læreren legger frem en plan med belønning av klistremerker for hver time eleven ikke viser negativ atferd, kan det kanskje virke som en skjult agenda. Den kan virke implisitt i den forstand at læreren ikke sier direkte at hun ønsker å endre atferden til eleven, men sier det mer mellom linjene. Læreren legger frem planen på en måte som gjør at elevene får opplevelsen av å være med på å bestemme. For å hjelpe eleven over i gode utviklingsmønstre kan dette være en start. De legger en felles handlingsplan med fordeling av roller og ansvar. Dette synes å ha gunstig effekt på eleven, og da ser jeg ikke problemet med at læreren har en slags implisitt agenda for samtalen. I elevsamtalen på ungdomstrinnet fant jeg tre tilfeller av *missed moments* gjennom nodene avbrytelse, monolog, og oversett nå-øyeblikk. Disse tre til sammen synes for meg å hemme utviklingen i denne samtalen. På en annen side oppfatter jeg at flere av de positive øyeblikkene underveis veier opp for de som sees på som tapte, slik at det ikke gjør noen stor skade. Læreren kunne med fordel lyttet mer slik at elevens stemme kom tydeligere frem. Jeg fant også et tilfelle hvor det er tydelig at lærere bruker elevsamtalen som verktøy for å kartlegge elevens flytsone, området hvor utfordringene passer til evnene og forutsetningene til eleven. I sekvensen på barnetrinnet hvor eleven forteller at ting er for lett og at han dermed kjeder seg, ser vi hvordan lærer forsøker å kartlegge hvordan hun kan legge opp undervisningen for at eleven skal få nok utfordring i forhold til ferdigheter for å hindre at eleven kjeder seg på skolen.

Gjennom Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren – rollen og utdanningen, introduseres et nytt obligatorisk pedagogikkfag i lærerutdanningen; pedagogikk og elevkunnskap. Dette faget skal blant annet bidra til å oppøve læreres evne til å utvikle relasjonelle kompetanse. Å kjenne sine elever er en forutsetning i en inkluderende skole og i kravet om tilpasset opplæring. For å oppnå inkludering og tilpasning er elevsamtalen et viktig verktøy for å få frem barn og ungdommers stemme. For at

elevsamtalen skal bidra til utvikling kan det være nødvendig med kompetanseutvikling i kommunikasjon hos lærerne. Gjennom elevsamtalen får vi mer informasjon fra elevene enn tidligere og dette krever beskyttelse og oppfølging. For at lærere skal klare å innfri kravet om elevsamtalen og dens innhold, er det behov for styrking slik at de føler seg trygge i situasjonen. Det kan se ut som at lærere ønsker å utvikle seg i forhold til kommunikasjon. Med dette som utgangspunktet, ligger det tilrette for samarbeid omkring kompetanseheving i skolen.

Den danske filosofen og teologen Knut Løgstrup (1999) er opptatt av at barn har krav på særskilt oppmerksomhet og ivaretagelse i forbindelse med samtaler med voksne. Elevsamtalen fordrer åpenhet. Det forventes at elevene forteller om det som opptar dem og det stiller krav til at lærere beskytter dem. Barnet kan forvente tillit og ivaretagelse, og har krav på oppmerksomhet og beskyttelse. Løgstrup hevder at tillit er et grunnleggende etisk fenomen som hører til i enhver samtale, gjennom etiske grunnelementer som utlevering og ivaretagelse. Eleven stiller forventinger til læreren og i dette ligger krav om oppfølging, involvering og å bli imøtekommet.

Avslutningsvis synes jeg det er viktig å presisere at de små uformelle samtalene lærer og elev har i løpet av dagen er viktige selv om de ikke er belyst på i denne oppgaven. Hverdager har vi flest av og disse små dialogene gjennom hverdagen bør settes fokus på. Utvikling for elevene skjer hver dag – her og nå.

Kildeliste

Alvesson, M. og Schölberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi Och Kvalitativ Metod*. Lund: Studentlitteratur

Antonovsky, A. (1998). The sense of coherence: An historical and Future perspective, I: H. Mc.Cubbin et. Al. (1998) *Stress, Coping and Health in Families, Sense of Coherence and Resiliency*. Thousands Oaks, CA: Sage, s.3-20.

Befring, E. (2008). ”Spesialpedagogikk: Problemområder, perspektiver og muligheter”. I E. Befring og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 45-73). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Befring, E. og Tangen, R. (red.) (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. 2.utgåve. Oslo: Samlaget.

Bergkastet, I. og Andersen, S. (2006). *Læreren - lagleder og veiviser: hvordan skape et godt læringsmiljø?* Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Breilid, N. (2007). *Den gode samtalen som utgangspunkt for et godt læringsmiljø. Prøveforelesning for Ph. D. graden, 14.desember 2007*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo.

Brudal, L. (2006). *Positiv psykologi. Empati, flyt, kvinne og mann, humor*. Bergen: Fagbokforlaget.

Brudal, L. (2003). *Kunsten å være foreldre*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill- fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bråten, S. (2007). Videoanalyser av spedbarnet i samspill bidrar til å oppheve et modellmonopol. I Holter H. og Kalleberg R.: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: universitetsforlaget.

Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.

Caplan, G. (1993). *Consultation in community, school, and organizational practice: Gerald Caplan's contributions to professional psychology*. Av William P. Erchul. Washington, D.C.: Taylor & Francis

Carkhuff, R. R. og Anthony, W. (1986). *The Skills & Helping*. Massachusetts: Human Resource Development Press, Inc.

Carnap, R. (1966). *Philosophical foundations of physics: an introduction to the philosophy of science*. New York: Basic Books.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research 3rd ed*. London: Sage.

Csikszentmihalyi, M. (2007). *FLOW. The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider book.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Davis, H. (1995). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam.

de Shazer, S. (1994). *Words were originally magic*. New York: Norton.

Egan, G. (1998). *The Skilled Helper*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

-
- Fog, J. (2007). Begrunnelsernes koreografi. Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet. I Holter H. og Kalleberg R.: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: universitetsforlaget.
- Furman, B. (2004). *Unger kan!* Oslo: Pedagogisk forum
- Gall, M.D., Borg, W.R., Gall, J.P (2003). *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman Publishers. 7th Ed.
- Gamst, K.T. og Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Akademisk avhandling. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gamst, K.T. og Langballe, Å. (2006). *En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn. Artikkel i boken Samtaler med små barn i saker etter barneloven: artikkelsamling*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Geldard, D. (1989). *Basic Personal Counselling – A training manual for counsellors*. New York: Prentice Hall.
- Gelso, C. J. og Fretz, B. R. (2001). *Counseling Psychology*. Fort Worth: Harcourt College Publishers
- Handal, G. og Lauvås, P. (1999). *På Egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. Cambridge: University Press,
- Holter, H. og Kalleberg, R. (red.)(2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. (2005). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 2.utgave, 4.opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler – det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kokkersvold, E. og Mjelve, H. (2003). *Mellom oss. Trening av kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. i Lund T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS forlag.

Lassen, L. M. og Buli-Holmberg, J. (2009). "Kompetanseutvikling av ansatte innen barne- og ungdomsarbeid for å forbedre oppvekstvilkår for utsatte barn og unge". I *Spesialpedagogikk*, vol. 75, nr 2, s. 34-47.

Lassen, L. M (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I E. Befring og R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (s.154- 169) Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Lassen, L.M.(2004). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Aschehoug.

Lincoln, Y.S. og E.G. Guba (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.

Limstrand, K. M.(2006). *Elevsamtalen. En kilde til utdanning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) av 1998.
www.lovdata.no

Løgstrup, K.E. (1999). *Den etiske fordring*. Norsk utgave Oslo: J.W. Cappelens forlag.

Maxwell, J. A. Understanding and Validity in Qualitative Research. I: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 3, 1992. Side 279-300.

NESH publikasjon: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*, 2006. 40 sider. Elektronisk publisert www.etikkom.no.

Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford UK: Blackwell

Rogers, C.(1990). *Client-Centered Therapy. I H. Kirschbaum og H. Henderson. Carl Rogers. Dialogues* (s.9-38). London: Constable.

Schibbye, A-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Schibbye, A-L. L.(2001). *Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening nr.38 s. 629-639.

Schibbye, A-L.S.(1996). *Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon?* Tidsskrift for Norsk Psykologforening, nr.33. s.530-537.

Schofield, J. W. (1990). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I E.W. Eisner & A. Peshkin (red). *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. New York: Teachers College Press.

Schultz, J-H., Hauge, A-M. og Støre H. (2008). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget

Stortingsmelting nr. 11(2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen 2008-2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wormnæs, O. (2005). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. Oslo: Unipub AS.
Forlag

Vedlegg

Vedlegg 1

Kategori 1 Bakgrunnsvariabler

Node 1.1 Kjønn lærer

Node 1.1.1 Mann

Node 1.1.2 Kvinne

Node 1.2 Kjønn elev

Node 1.2.1 Gutt

Node 1.2.2 Jente

Node 1.3 Skoletrinn kontaktlærer

Node 1.3.1 Barneskole

Node 1.3.2 Ungdomsskole

Node 1.4 Posisjon

Node 1.4.1 Kontaktlærer

Node 1.4.2 Rådgiver

Node 1.4.3 Faglærer

Node 1.5 Valgt treningsområde

Node 1.5.1 Å lytte bedre

Node 1.5.10 Nå inn til eleven

Node 1.5.11 Være direkte og tydelig i tilbakemeldingene sine

Node 1.5.12 Føre en enkel og grei samtale

Node 1.5.2 Gi positiv tilbakemelding

Node 1.5.3 Gi negativ tilbakemelding

Node 1.5.4 Økt samarbeid

Node 1.5.5 Økt støtte

Node 1.5.6 Forsøke å forstå eleven

Node 1.5.7 Få eleven til å dele mer

Node 1.5.8 Samsvar mellom verbalt og nonverbalt

Node 1.5.9 Tørre å ta opp de vanskelige temaene

Node 1.6 'Type' elev

Node 1.6.1 Umotivert

Node	1.6.10 Jevnt god elev
Node	1.6.2 Snakker for mye
Node	1.6.3 Snakker for lite
Node	1.6.4 Dominerende
Node	1.6.5 Sosiale vansker
Node	1.6.6 Faglige vansker
Node	1.6.7 Likegyldig
Node	1.6.8 Sosial sterk (trygg og positiv)
Node	1.6.9 Faglig sterk

Kategori 2.0 Rammen for samtalen

Node	2.0.1 Lengde
Node	2.0.2 Mål
Node	2.0.3 Positiv invitasjon
Node	2.0.4 Struktur
Node	2.0.5 Invitasjon

Node 2.1 Faglig fungering

Node	2.1.1 Matte
Node	2.1.2 Norsk
Node	2.1.3 Annet

Node 2.2 Sosial fungering

Node 2.2.1 i klassen

Node 2.2.2 i friminutt

Node 2.2.3 Annet

Node 2.3 Elevens utvikling

Node 2.3.1 Deltakelse med andre elever

Node 2.3.10 Elevens trivsel

Node 2.3.2 Deltakelse i klassesituasjon

Node 2.3.3 Bruke egne evner

Node 2.3.4 Føle seg trygg

Node 2.3.5 Føle seg fornøyd med seg selv

Node 2.3.6 Ta valg ift videre utdanning

Node 2.3.7 Mestre sin skolehverdag

Node 2.3.8 Regulere sin utagerende atferd

Node 2.3.9 Glede seg til å gå på skolen (ikke grue seg)

Node 2.4 Elev-lærer samarbeid (elev initiativ)

Node 2.4.1 Søker hjelp når behøver det faglig (generelt)

Node 2.4.2 Si ifra når det er for lett

Node 2.4.3 Si ifra når det er for vanskelig

Node 2.4.4 Søke hjelp når behøver det sosialt

Node 2.4.5. Si fra når lei seg i timen

Node 2.4.6. Si fra når lei seg i friminutt

Node 2.4.7. Si fra når ikke trives i timen

Node 2.4.8. Si fra når ikke trives i friminutt

Node 2.5. Elev - lærersamarbeid (lærerinitiativ)

Node 2.5.1. Gi hjelp når når behøver det faglig

Node 2.5.2. Tilrettelegge når for lett

Node 2.5.3 Tilrettelegge når for vanskelig

Node 2.5.4 Gi hjelp når behøver det sosialt

Node 2.5.5 Støtte når tegn til å være lei seg i timen

Node 2.5.6. Støtte når tegn til mistrivsel i timen

Node 2.5.7 Støtte når eleven gir tegn til å være lei seg i friminutt

Node 2.5.8 Støtte når eleven gir tegn til mistrivsel i friminutt

Kategori 3.0 Moments of meeting

Node	3.1 Nonverbal tegn –” aktiv lytting”
Node	3.1.1 Blikk kontakt -”direction of gaze”
Node	3.1.2 Matching av kroppsholdning
Node	3.1.2.1 vinkling av kropp
Node	3.1.2.2 matching av hender
Node	3.1.2.3 matching av bevegelser (krysse armer, skulder)
Node	3.1.3 Matching av gester
Node	3.1.3.1 smil
Node	3.1.3.2 synlige tegn til engasjement og interesse
Node	3.1.3.3 gester av enighet – nikk, osv
Node	3.1.4 Matching av følelser
Node	3.1.4.1 Tegn til positive følelser (smil, latter, nikking.)
Node	3.1.4.2 Tegn til bekymringsfølelser (rynking av panne, munn ned, risting på hode, osv.)
Node	3.1.4.3 Tegn til undring (øynebryn, hodet på skrå, toss of the head osv)
Node	3.1.5 Affektiv innntonning med nonverbal tegn (a searching and adjusting)

Node 3.2 Verbale tegn- ”aktiv lytting”

Node 3.2.1 Matching av intonasjon

Node 3.2.1.1 Tonefall - stemmeleie

Node 3.2.1.2 Tempo

Node 3.2.2 Verbalisering

Node 3.2.2.1 ”shared” samme ord (gjentakelse)

Node 3.2.2.2 ”shared” - samme tema (gjentakelse)

Node 3.2.2.3 ”shared” mental landscape (tatt på alvor)

Node 3.2.3 Affektiv inntonning med verbale utsagn

Node 3.2.4 Responser som vitner om å ta eleven på alvor

Node 3.2.5 Tegn til undring

Node 3.2.6 Åpent spørsmål

Node 3.3 Minimale tegn

Node 3.3.1 Små ord – ja, ja vel, ikke sant, nei, kanskje, men, liksom, altså

Node 3.3.2 Små yttringer—mm, uff, ehe, uhum, osv.

Node 3.4 Awareness

Kategori 4.0 Moments of movement

Node 4.1 "Kairos"- coming into being (forandring)

Node 4.1.1 Fra generelle beskrivelse til spesifikke (narrative making)

Node 4.1.2 Fra ytre beskrivelse til å ta med seg selv ("narrative telling")

Node 4.1.3 Interaksjon - diallog ("listening to the narratives")

Node 4.1.3.1 Tur-taking

Node 4.1.3.2 Pauser (lærer styrt)

Node 4.1.3.3 Pauser (elev styrt)

Node 4.2 Økt bevissthet

Node 4.2.1 Sette ord på det implisitte (eksemplifisere, konkretisere)

Node 4.2.2 Tegn på "Aha" opplevelse!

Node 4.3 Økt motivasjon

Node 4.3.1 Tegn til "engasjement"- vitalization

Node	4.3.2 Ny "exploration" (utforsking)
Node	4.3.3 Ny tolkning
Node	4.3.4 Påpeke framgang eller positive egenskaper
Node	4.3.5 Initiere håp
Node	4.3.6 Anerkjennelse som eleven registrerer
Node	4.4 Handlingsplan - "doing something together"
Node	4.4.1 Valg av fokusering
Node	4.4.2 Legge en plan
Node	4.4.3 Fordele roller - ansvar
Node	4.5 Skift ved relasjonen- " a new way of being with the other"
Node	4.5.1 medspiller
Node	4.5.2 økt gjensidighet
Node	4.5.3 deling av egne opplevelser (immediacy)
Node	4.5.4 Figuring out where you two are at- What is going on- Where do things stand.
Node	4.6 Gjenoppta "tapte" øyeblikk (går tilbake til tidligere tema)
Node	4.7 Consciously in synch!

Kategori 5.0 Missed moments

Node 5.1 Oversett - ikke fulgt opp nå-øyeblikk

Node 5.1.1 Manglende oppmerksomhet (hører ikke)

Node 5.1.2 Avbryter eleven

Node 5.1.3 Avbrytelse

Node 5.1.4 Rot

5.1.4.1 Manglende styring av dialogen

Node 5.2 Flykter fra nå-øyeblikk ved å skifte tema

Node 5.3 Flykter fra nå-øyeblikk ved tekniske grep

Node 5.3.1 neste skjema punkt

Node 5.3.2 tid

Node 5.4 Ikke autentisk reaksjoner

Node 5.5 Definere ”uakseptable”- ”nei” tema

Node 5.5.1 ”misplaced” utfordringer

Node 5.5.2 for sterke utfordringer – påpekning

Node 5.5.3 forflåte - bagatilisere følelser

Node 5.5.4 påpeke nederlag - feil

Node 5.6 Innsnevring i stedet for utvidelse

Node 5.6.1 Negative mål

Node 5.6.2 Påpeke begrensninger

Node 5.6.3 Belæring

Node 5.6.4 Monolog fra lærer

Node 5.6.5 Lukkede spørsmål

Node 5.6.7 Unnåvike å svare på spørsmål

Node 5.6.8 Eleven reserverer seg og holder tilbake

Node 5.7 Moralisering- rett og galt

Node 5.7.1 Du bør

Node 5.7.2 Du bør ikke

Node 5.8 Dobbel kommunikasjon – 2 motstridende responser


Node 5.8.1 skult agenda – ikke utalte agenda

Node 5.9 At læreren ikke synes å forstå eleven

Node	5.9.1 fanger ikke elevens mening
Node	5.9.2 speiler noe annet enn det eleven sier
Node	5.9.3 ikke i ”synch”

Vedlegg 2

Elevsamtalen

Et samarbeidsprosjekt mellom  skole og Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Institutt for spesialpedagogikk

Liv M. Lassen: Førsteamanuensis, cand. psychol. og dr. philos. Arbeidsfeltene er rådgiving til foreldre, skoler og barnehager. Klinisk kommunikasjon i praksis og i undervisning (e-post: l.m.lassen@isp.uio.no)

Peer Møller Sørensen: Førsteamanuensis, cand. psychol. og dr. scient. Arbeidsfeltene er ungdom og ungdomsforskning, forskningsmetode og statistikk (e-post: p.m.sorensen@isp.uio.no)

Heidi Mjelve: Cand. paed. spec. Gestaltpedagog. Arbeider som inspektør ved Haug skole og ressurscenter i Bærum (e-post: heidi.mjelve@baerum.kommune.no)

Nils Breilid: Ph.D. Arbeidsfeltene er ungdom og ungdomsforskning, kommunikasjon og rådgiving (e-post: nils.breilid@isp.uio.no)

Masterstudenter som skal bearbeide informasjon fra prosjektet:

Sille Holthe: Fordyping – rådgiving og forebyggende arbeid

Marit Vatle: Fordyping – spesifikke lærevansker

Institutt for spesialpedagogikk

Kort beskrivelse av samarbeidsprosjektet:

- Forskningsgruppen "Læring, mestring og livskvalitet" ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo
(<http://www.isp.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/risiko/index.html>)
- Et mål med prosjektet er å utvikle kompetanse om elevsamtalen gjennom felles planlegging, teoriforankring og trening i kommunikasjonsferdigheter.
- Elevsamtalen; Dialogen mellom den unge og den voksne og de mulighetene som finnes innen slike møter
- Kunnskapsutvikling gjennom en vurdering av tiltakets effekt
 - Effekt opplevd av lærere
 - Effekt opplevd av elever

Institutt for spesialpedagogikk

Foreløpig fremdriftsplan:

29. november (14 – 16): kommunikative ferdigheter

8. januar (14 – 16): kommunikative ferdigheter

15. og 22. januar: generell trening

29. januar og 5. februar: trening på utfordrende case

12. februar og 26. februar: foreldre, barn og lærer - case

Institutt for spesialpedagogikk

Deres ønsker:

1. Hvilke rutiner har du i dag når det gjelder elevsamtalen?
2. Hva opplever du som viktig i elevsamtalen?
3. Hva kunne du ønske å videreutvikle hos deg når det gjelder å anvende elevsamtaler på best mulig måte?
